

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN**



“Educación para Adultos en Chile: Análisis de la divergencia existente entre las políticas educativas y la práctica docente de Historia y Cs. Sociales dentro de la red de establecimientos CEIA”

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación.**

**Profesores Guías: Sra. María Luisa Arancibia
Sra. Irsa Cisternas Fierro**

**Estudiantes: Alejandro Biron González
Oscar Cruzat Álvarez
Alex Fonseca Toledo
Pabla Olivares Rojas
Valery Oporto Unzueta**

CONCEPCIÓN, ENERO DE 2016

INDICE DE CONTENIDOS

I. FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Exposición General del Problema	5
1.2. Fundamentación del Problema	7
1.3. Objetivos de la Investigación	8
1.3.1. Objetivo General	8
1.3.2. Objetivos Específicos	8
1.4. Principales Interrogantes de la Investigación	9
1.5. Relevancia de la Investigación	9
1.6. Supuesto	10
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Finalidad de la Educación para Adultos en Chile	12
2.2. Desarrollo y Progreso de la Educación para Adultos en Chile	18
2.2.1. Decretos y leyes concernientes a la educación para adultos en Chile	18
2.2.2. Planes y programas concernientes a la educación para adultos en Chile	23
2.2.3. Estadísticas referentes a la educación para adultos en Chile.....	25
2.3. Andragogía, Educación del Aprendizaje del Adulto	28
2.4. Subjetivación, Enfoque para el Conocimiento de la Experiencia de Adulto	36
2.5. Complemento a la Andragogía: Educación de iguales	41
2.6. Clasificación Curricular: Romanticista	43
III. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	49
3.1. Tipo y Diseño de Investigación	50
3.2. Estudio de Casos	52
3.3. Escenario de la Investigación	53
3.4. Participantes de la Investigación	56
3.4.1. Criterios de selección	56
3.5. Estrategias de Recopilación de Información	56
3.5.1. Recopilación o investigación documental	57
3.5.2. Entrevista semi- estructurada	57
3.6. Estrategias de Análisis de la Información	59

3.6.1. Categorías de análisis de la información	60
3.6.2. Definición de las categorías de análisis.....	60
3.7. Plan de Trabajo	65
3.8. Cronograma de Trabajo	67
IV. RESULTADOS	68
4.1. Informe de Hallazgos (por objetivos y categorías)	69
4.1.2. Análisis inductivo por categoría	69
4.1.2. Discusión de resultados	84
4.2. Conclusiones	97
V. ANEXOS.....	103
5.1. Anexo 1: Establecimiento Urbano CEIA MASS	104
5.2. Anexo 2: Rendimiento y Deserción CEIA Hualpencillo	104
5.3. Anexo 3: Rendimiento Académico CEIA Las Américas.....	105
5.4. Anexo 4: Matriz Categorical	105
5.5. Anexo 5: Pauta de Preguntas	109
5.6. Anexo 6: Transcripción de Entrevistas	111
5.7. Anexo 7: Reducción de Datos	160
5.8. Anexo 8: Categorías de Análisis.....	164
VI. REFERENCIAS.....	166

CAPITULO I
FORMULACIÓN GENERAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I. Formulación General del Problema de Investigación.

1.1. Exposición General del Problema.

La educación de adultos ha resultado ser un precario campo de estudio muy pocas veces abordado. Las políticas educativas chilenas, constantemente han hecho alusión a la necesidad de adoptar un nuevo enfoque de estudio para adultos, lo que en la práctica no se ha producido. Lo anterior queda demostrado en los altos índices de deserción y reprobación aún presentes dentro del sistema.

En tal contexto es que se hace necesario buscar un modelo que oriente al docente en su labor educativa que busque afrontar de mejor forma las necesidades socioeducativas del educando ya que es evidente que aún no hay especialistas en educación para adultos. El Instituto Pedagógico, no tienen cursos de entrenamiento de profesores en esta línea de la educación. Los docentes que trabajan en estas actividades son los mismos que trabajan en escuelas diurnas y no están técnicamente preparados para desempeñarse eficientemente. Ramírez (2013) sostiene que aparte de ello, “no hay literatura sobre educación para adultos” (p. 196) dificultando aún más la reflexión y la creación de metodologías eficientes.

Considerando lo anterior, la siguiente investigación buscar servir de diagnóstico del actual estado de la educación para adultos en tres Centros Educativos Integral para Adultos (CEIA), el que a su vez constituye una posibilidad para proponer un nuevo modelo de aula basado en la teoría andragógica. Para ello la investigación se estructura desde dos principales ejes, el primero da cuenta de las normas y políticas educativas de la educación para adultos presentes en los establecimientos CEIA; y el segundo entrega una visión acerca de realidad socioeducativa que percibe el docente de estos propios educandos.

Para obtener dicho resultado en primera instancia se describirán las políticas educativas a nivel nacional tales como: Decretos y leyes; planes y programas. Para luego argumentar la idoneidad de la teoría andragógica en conjunto de otros postulados afines con la educación para adultos tales como: la subjetivación; la educación de iguales y el currículum románticista. Junto a ello, se establecerá una caracterización de los establecimientos en torno al PEI (Proyecto Educativo Institucional), lo que nos permitirá construir un panorama del perfil de sus estudiantes y el entorno en el que se desarrollan.

Por último, se analizará una entrevista semi - estructurada para conocer la percepción docente en la asignatura de Historia y Cs. Sociales en educación media focalizados en tres establecimientos CEIA ubicados en la Octava Región.

Al conocer la percepción de los profesores respecto a su práctica educativa, se espera entregar los insumos necesarios que a futuro mejoren la labor docente dentro de estos tres establecimientos CEIA, puesto que los profesores podrían generar nuevas estrategias que se acomoden a las condiciones y necesidades de sus educandos.

Cabe destacar que la naturaleza del presente trabajo exige posicionarnos desde un enfoque de investigación cualitativo de carácter exploratorio e interpretativo (Rodríguez, 2003), concretándose en la elaboración de una entrevista semi-estructurada aplicada a los docentes de tres centros educativos para adultos. De tal modo, esta investigación constituye un estudio fundamentado en diversas fuentes que darán cuenta de la realidad educativa para que desde allí los docentes intercedan en pos de los estudiantes.

Así mismo, los objetivos propuestos son de tipo descriptivo, puesto que su preocupación primordial radica en describir y comprender el estado actual de las políticas educativas imperantes, pero también posee una base explicativa al pretender explicar la percepción de los docentes, tratando de comprender los cambios en que se ha visto envuelto tras el transcurrir del tiempo en relación a dichas políticas educativas.

Finalmente, es necesario argumentar que la educación de adultos no es bien conocida en Chile, existe un porcentaje no menor de la población de Chile que ignora la existencia de las instituciones educacionales para adultos, lo anterior desemboca en la necesidad imperiosa que significa la comunicación y adecuación de una educación para adultos conforme a las necesidades de la sociedad actual; incluso más, existen posturas bastante radicales al respecto, cuya visión considera “la educación para adultos como una actividad subversiva” (Ramírez, 2013, p. 196). Por ello, esta investigación permitirá abrir una ventana para generar una solución esencial de este movimiento educacional.

1.2. Fundamentación del Problema.

Como se ha mencionado anteriormente, Chile posee un déficit de profesores especializados en educación para adultos, al reconocer que sus docentes aún no poseen la instrucción necesaria que permita adecuarse a las actuales demandas que requieren dichos educandos.

Según el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en conjunto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) (1992), el campo de estudio aún se encuentra restringido a la teoría, vinculado sobre todo a la necesidad de generar cambios que debieran darse en las estrategias y programas de educación, acorde a las necesidades económicas y sociopolíticas de la región, mejorando así la calidad de vida de la población en condiciones de marginalidad y pobreza. Así mismo, puede observarse que la educación de adultos ha adquirido en las últimas décadas un énfasis importante en cuanto la consideración de su rol activo y productivo dentro de la sociedad, como se expone en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (EPT, UNESCO, 1990) y en la propuesta de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) junto con la UNESCO (1996): “Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva”.

No obstante, la brecha existente entre la investigación y el perfeccionamiento docente aún es preocupante. Tal como se corrobora en el párrafo anterior, los estudios relacionados a la Educación para Adultos sólo develan el estado actual y la imperiosa necesidad – dada la demanda vigente- de que “los gobiernos avancen hacia el desarrollo de nuevos sistemas educativos, que satisfaga el aprendizaje permanente de todos los grupos sociales, culturales y etarios durante toda la vida” (Osorio, 2013, p. 58). Sin embargo, muy pocos de éstos hacen alusión de manera expresa y clara a una propuesta de aula que facilite al docente los insumos necesarios para la puesta en práctica de dichos ideales.

Surge así, la necesidad de incursionar sobre esta temática, que permita aproximar el saber teórico- academicista de la educación para adultos a la práctica docente, mediante la consideración de sus propias percepciones y juicios del escenario actual en el cual se desarrolla. Sobre todo al comprender el gran desafío y la continua actualización que día a día implica atender las necesidades y características de los distintos públicos que acoge.

1.3. Objetivos de la Investigación.

1.3.1. Objetivo General.

- Analizar la educación para adultos en Chile a través de la percepción docente referente a los establecimientos CEIA.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- Caracterizar la red CEIA en torno al PEI de tres establecimientos CEIA.
- Identificar los cambios tanto en OF como CMO de la asignatura de Historia y Cs. Sociales de Educación Media para Adultos aplicados sobre los establecimientos CEIA.
- Comprender la opinión de los docentes de Historia y Cs. Sociales acerca de las políticas modificadas para la enseñanza del sistema educativo para adultos en los establecimientos CEIA.
- Comprender la opinión de los docentes acerca del perfil actual de los estudiantes que integran la red de establecimientos CEIA.
- Distinguir el modelo de enseñanza más adecuado para la realidad socioeducativa actual de la red de establecimientos CEIA.

1.4. Principales Interrogantes de la Investigación.

- ¿Cuáles son las características que delimitan el perfil de los establecimientos CEIA?
- ¿Qué políticas y reformas públicas han orientado la educación para adultos durante el desarrollo de los establecimientos CEIA?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Historia y Cs. Sociales con respecto a las políticas modificadas para la enseñanza del sistema educativo para adultos en la asignatura?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Historia y Cs. Sociales con respecto al perfil actual de los estudiantes que asisten a la red CEIA?
- ¿Qué modelo de enseñanza sería el más adecuado para la realidad socioeducativa actual de los establecimientos CEIA?

1.5. Relevancia de la Investigación.

Esta investigación:

- Contribuye al conocimiento que existe en la actualidad sobre la educación para adulto. Descubriendo su naturaleza empírica, resaltando sus virtudes, deficiencias y necesidades.
- Genera conciencia, de la necesidad que existe en la actualidad por reformular la educación para adultos a partir del análisis de contenido de los planes y programas, en contraste con el análisis de la realidad que vive y percibe el docente en su práctica.
- Permite proponer un modelo educativo para adultos, que sea concordante entre la praxis realizada por el docente en el aula, con las características y necesidades que presenta el educando para su formación.

1.6. Supuesto.

La disociación existente entre las políticas educativas para la educación de adultos y la práctica docente dentro de la red de establecimientos CEIA, demanda el análisis de un nuevo modelo que fortalezca el proceso de enseñanza- aprendizaje.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

II. Marco Teórico.

2.1. Finalidad de la Educación para Adultos en Chile.

Priorizar la educación de adultos en Chile es una inquietud que se ha venido gestando a lo largo del siglo XX. En la tesis referida al Desarrollo Histórico de la Educación para Adultos de Acuña et al., (1990) se sostiene que cuando se implementó por primera vez en el año 1911, se fundó con el objetivo de permitir mejores horizontes de vida cultural y laboral para las personas mayores de edad que accedían a la educación primaria o secundaria, ya sea en la modalidad Científico Humanista o Técnico Profesional. Esta visión educativa en esencia se mantiene, pero también posee algunas variaciones que esperan ser abordadas, por lo cual como punto de inicio definiremos qué es lo que entendemos por educación de adultos; cuál ha sido su desarrollo histórico y especificar las características que poseen los Centros Educativos Integral para Adultos (CEIA).

Cuando se habla de educación de adultos se entiende como un sistema educativo orientado a proporcionar “oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas que por distintas razones debieron abandonar su trayectoria educativa mientras realizaban su etapa escolar” (MINEDUC, 2014, p. 25). Dentro de la gama de estudiantes, el MINEDUC (2013) ha fijado sus principales propósitos a “garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente”.

Se entiende desde un principio a la educación para adultos en un contexto de desigualdad y falta de oportunidades que provienen del propio sistema educacional, que como alternativa propone aglutinar bajo esta denominación a toda persona excluida de la educación convencional. Es por ello que resulta dificultoso caracterizar o definir qué es y hacia quiénes apunta esta educación para adultos, pues ésta es resultado de un universo de realidades diversas, tales como las diferencias sociales, las dificultades familiares, la

parcialidad de las edades y géneros, incluso los intereses de las distintas estructuras gubernamentales. En este sentido se evidencia cierto acuerdo en reconocer que la educación para adultos surge, en primera instancia, como una necesidad de integrar socialmente a este sujeto, mediante la alfabetización, capacitación y actividades más bien técnicas orientadas hacia la producción nacional, todo lo cual queda legitimado bajo este tipo de educación.

Considerando el punto anterior, la educación de adultos se ha concebido como un proceso de inclusión social, siendo sus ejes principales la escolarización y la alfabetización. Para Medina (2000) estos objetivos no fueron más que una adaptación “de la pedagogía general a las personas adultas. Desde este punto de vista, se supone que la acción educativa gira en torno a pautas generales que son aplicables a todas las edades” (p. 92). Esta concepción comparte la idea de que en la edad adulta no hay un desarrollo de la educación, sino es una mera prolongación de la educación anterior. Por lo que no habría de existir una diferencia entre la educación para personas adultas y niños.

La siguiente investigación se encuadra dentro de los límites de la educación de adulto estando estrechamente asociada al concepto de educación permanente. Al momento de relacionar ambos conceptos (educación de adulto y permanente) la educación permanente estaría dentro de un encuadre descriptivo, de legitimación social y modelo proyectivo de la educación de adultos. Por educación permanente se entendería que el ser humano está permanentemente siendo educado, por lo cual el adulto no quedaría fuera de esta concepción educativa (Trilla, 1993). Para Requejo (2003) “la educación de adultos se vería como un elemento específico indispensable de la educación” (p. 17) o un sector o subsistema de la educación permanente. Así, la educación para adultos entraría dentro de lo que se conoce como educación no formal conformada por el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal (Trilla, 1993).¹

Ahora bien, se debe reconocer el valor e importancia de continuar el proceso de aprendizaje de forma indefinida, pero no como un sustituto de la escuela, si no como una

¹La educación formal atiende a objetivos heterogéneos como; educación de adultos, educación del tiempo libre y animación sociocultural, asemejándose en su formato a la educación formal o tradicional, el cual sería a grandes rasgos al sistema educativo que posee una Nación representado por las instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada (Trilla, 1993). Aun así, ambos sistemas educativos generan efectos en la educación en los que ha existido una intervención pedagógica o andragógica intencionada y consciente.

oportunidad educativa superior, superior en el sentido de que el adulto no busca el aprendizaje por motivos artificiales de organización académica, si no, por un deseo personal de saber y enriquecerse en base a sus experiencias.

Existen grandes diferencias entre quienes nunca ingresaron a la escuela necesitando una formación inicial de alfabetización, y entre quienes no terminaron su enseñanza básica o media y aquellos que son desertores de la escuela y buscan una nueva oportunidad. Por otro lado, el factor de la edad muestra que históricamente las personas que asisten a este tipo de educación, son adultos que bordean los 25 años, por lo que se adoptó el nombre de EDJA (Educación para Jóvenes y Adultos) durante la V Conferencia Mundial de Educación de Adultos (UNESCO, 1997). Característica que se ha mantenido como una constante hasta el día de hoy e incluso las exigencias actuales de acreditación de estudios ha dado como resultado la incorporación de un número mayor de estudiantes en edad intermedia, así como también la mayor esperanza de vida ha hecho que se incorporen paulatinamente una gran cantidad de adultos mayores que no tuvieron en su tiempo las mismas oportunidades que los jóvenes de hoy, presentando un nivel de escolaridad claramente más bajo.

La educación para adultos también considera la inclusión de la identidad cultural, la distinción de géneros y la ubicación espacial. Así mismo, la intencionalidad educativa va a determinar el tipo de población que asista a estos centros, es decir, si la intencionalidad u objetivo es apoyar a los grupos que viven en situación de marginalidad, la población se relacionará con contextos de pobreza y precariedad, ahora bien, si el objetivo es mejorar las competencias, los conocimientos y las habilidades, como por ejemplo ocurre con la capacitación laboral, estaremos frente a una población en miras de la inserción laboral y/o ya integrados en los procesos productivos formales.

Independientemente del grupo sociocultural al que pertenezcan estos sujetos, podría afirmarse que ellos tienen grandes expectativas sobre los procesos educativos, pues buscan explicaciones a temas fundamentales como por ejemplo los orígenes del universo, tema que probablemente se expliquen desde sus propias construcciones mentales, en base a la superstición, la religión, etc. Así como también muchos adultos suelen, por ejemplo, aceptar sólo la idea de que el agua existe en estado líquido, pues eso es lo palpable, mientras que el sistema formal te enseña que existe el agua en estado sólido, líquido y gaseoso. Esto es relevante, pues sus propias construcciones puede resultar un problema a la

hora de explicarles algún acontecimiento, pues resulta un proceso de carácter más procedimental y/o científico, mientras que lo que ellos suelen utilizar es el sentido común.

En efecto, éste resulta ser uno de los problemas más evidentes en la educación para adultos en comparación con otros jóvenes a la hora de estudiar, puesto que se transforma en un conflicto el hecho de que en general son personas con otra maduración, otras construcciones mentales y físicas, sumado a que se relacionan más bien con el ámbito del trabajo. Esto es relevante, puesto que el estudiante adulto en general lleva muchos años sin estudiar, tiempo en el cual cambia de rol abruptamente y se dedica a trabajar, es así como una vez que vuelve a insertarse en la escuela su proceso de aprendizaje se vuelve mucho más lento, su rol es menos participativo o le presta menos interés a las clases, producto de los temores, la vergüenza, la crítica negativa de parte de sus pares, entre otros factores. Por otro lado, el adulto también necesita comprender aquello que se le está enseñando, pero como esto muchas veces resulta difícil debido a sus estructuras previas de conocimiento no es capaz de retener información que por el contrario un niño sí podría retener sin la necesidad de comprender (Cárdenas, 2009). Es por ello que se les dificulta el tomar apuntes, realizar cuadros, mapas, exposiciones, así como también utilizar herramientas tecnológicas. Esto se vuelve relevante, puesto que el adulto busca que su aprendizaje siempre se oriente hacia la mejora en la calidad de su trabajo, entonces si lo que está aprendiendo considera que no le sirve para cuyos efectos, deja de prestarle tiempo y dedicación a la escuela, pues confunden los conceptos de formación con saberes.

Otra desventaja que tienen es la dificultad que tienen para trabajar en equipo, sobre todo con otras personas jóvenes, puesto que tienen formas de comunicarse distintas, objetivos distintos, otros ritmos de trabajo, o incluso el tiempo libre, por lo que siempre busca trabajar solo, mermando su capacidad de enriquecimiento. Quizás dentro de lo más relevante para este estudiante adulto está primero su labor como jefe de hogar y trabajador, es decir, el tiempo que le queda para estudiar en casa es mínimo y no resulta prioritario, todo lo cual resulta en un descuido de sus estudios (Cárdenas, 2009).

También existe una perspectiva teórica que admite que cuando hablamos de educación de adultos nos enfrentamos a un conjunto de prácticas educativas diferentes que

requieren un tratamiento especial (Medina, 2000) la cual – y como se ha nombrado anteriormente- se denomina *Andragogía*.²

En América Latina la expresión "educación para adultos" comenzó a utilizarse de manera indistinta haciendo alusión a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Esta tendencia se evidencia hasta el día de hoy y responde más bien a las falencias del sistema educacional, adquiriendo la educación para adultos, - a raíz de las desigualdades sociales y por tanto de escolarización tanto en la primaria como en secundaria - un carácter más bien compensatorio (Brusilovsky & Cabrera, 2005).

Los pasos hacia una universalización de la educación para adultos se comienzan a gestar en la II Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Montreal (UNESCO, 1960), en ella se presenta un marco teórico muy bien sustentado con objetivos y metas que se adscriben a cada característica, necesidades y especificaciones regionales. En Chile, los primeros pasos hacia la universalización de la educación lo constituyó la reforma educacional de 1965, que considera las necesidades de los analfabetos, de los jóvenes marginados y también de los adultos, bajo los principios humanistas cristiano que más tarde quedarían legitimados en los siguientes documentos: "Declaración de Principios del Gobierno de Chile" en 1974; "Políticas Educativas del Gobierno de Chile" en 1975; "Políticas y Estrategias de Educación de Adultos" de 1976 en conjunto con la creación de la Jefatura de Educación de Adultos (Acuña, E. & otros , 1990, p. 27).

Contemplado el esfuerzo por el Estado de satisfacer las necesidades básicas estudiantiles de los adultos, la educación para adultos como política internacional evidencia estas mismas necesidades básicas de aprendizaje que son descritas a partir de dos distinciones:

Lo que es necesario haber aprendido, para poder seguir aprendiendo, de acuerdo con sus necesidades e intereses particulares; vale decir las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas entre otros) donde también se podría incluir la alfabetización como característica principal del proyecto educativo chileno. Y por otra parte, lo que es necesario haber aprendido para poder seguir viviendo; es decir, aquellos contenidos básicos o mínimos de aprendizaje necesarios (EPT,

² La Andragogía se entiende como la ciencia de educación para adultos, buscando generar la reflexión en torno a la responsabilidad de conocer y analizar la realidad de los adultos, determinando los procedimientos más convenientes para orientar sus procesos de aprendizajes (Medina, 2000).

UNESCO, 1990). En efecto, en la educación de adultos son muchas las variables de contexto (variadas necesidades de sobrevivencia debidas a la extrema pobreza de los participantes, regímenes autoritarios que impiden la organización popular y la actividad política ineficiente) “que empujan a la educación de adultos a convertirse en muchas cosas: en asistencia social, en organización comunitaria, en trabajo político y que la hacen separarse de su centralidad educativa, que implica que el foco de su acción está en el logro del aprendizaje de los participantes” (UNESCO & UNICEF, 1994, p. 18).

Por los motivos señalados, a nivel internacional se ha dado una atención prioritaria a los valores. Por ejemplo, a aquellos que permiten que un grupo popular se cohesionen en cuanto a tal y a aquellos que implican un cambio de juicio (o de conciencia) en relación a la sociedad actual (Flecha, 1997).³

A modo de ejemplo, el aporte de Paulo Freire es significativo en cuanto educación para adultos de Chile se refiere, bajo el contexto de reforma agraria y educacional llevada a cabo en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, su llegada a Chile en 1964 consistió en la capacitación y organización de campesinos en el instituto de desarrollo agropecuario INDAP. Gracias a ello, las ideas y filosofía de Paulo Freire reciben una gran acogida tanto por el grupo de profesionales como por la administración estatal, esto por el rol que cumple en cuanto suple una necesidad de educar a los nuevos campesinos bajo la redistribución de la tierra y ampliación de la educación (Acuña et al., 1990).

Estas propuestas apuntan hacia la superación del subdesarrollo en la región latinoamericana, a partir de un mejor acceso al conocimiento y la tecnología. Si bien, en un principio el tema fundacional era la superación del analfabetismo, ahora el problema mayor para la educación de adultos se centra en las altas cifras de fracaso escolar (primaria, casi la mitad de la población mayor de 15 años en América Latina no ha terminado su educación primaria), por lo que se hace difícil establecer objetivos propios y más bien se opta por la innovación, la flexibilidad y la adaptación de los programas a las condiciones de vida de los jóvenes excluido del sistema formal. En general la educación de adultos apunta hoy en día a

³ Espacial trabajo ha realizado Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (1968) a nivel Latinoamericano en ayuda de los sectores rurales. Por medio de lo que él denomina el *Aprendizaje Dialógico* es construye un aprendizaje global que se basa en la comunicación y en el lenguaje como medio de entendimiento; además es un tipo de aprendizaje válido para una gran diversidad de contextos (Flecha, 1977).

los padres de familia y a las mujeres, la alfabetización y post alfabetización en zonas rurales y urbanas (UNESCO, 1992).

2.2. Desarrollo y Progreso de la Educación para Adultos en Chile.

Dentro de lo que consideramos nuestro campo de estudio relativo al desarrollo y progreso histórico que ha experimentado el sistema de formación para adultos, existe un variado y exhaustivo corpus bibliográfico relacionado tanto a investigaciones estudio-acción como a la compilación de políticas públicas que contextualizan las problemáticas presentes en él. De manera que para poder abordar el presente recorrido, se trabajará a partir de la recopilación de información provista por tres grandes aristas que son: **decretos y leyes; planes y programas; y estadísticas referentes a la educación para adultos en Chile.**

2.2.1. Decretos y leyes concernientes a la educación para adultos en Chile.

Hacia fines del año 2008, gracias a la elaboración de un informe nacional acerca de El Desarrollo y el Estado en Cuestión sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) (MINEDUC, 2008); se logra obtener una completa fuente de datos relativos a los orígenes, desarrollo y proyección del sistema de educación para adultos. Informe de carácter amplio y generalizado, desde el cual es imperante extraer de él los datos netamente enfocados y dirigidos a la problemática de nuestra investigación.

El estudio aludido aborda diferentes aspectos relativos al desarrollo de la red CEIA, cuyos establecimientos son situados como el principal pilar de desarrollo y aplicación regular de un sistema de estudio para adultos, comprendiendo la gran masa de su población estudiantil, la que si bien cae en aquel rango, en mayor medida corresponde al tipo de modalidad que contempla esencialmente a un tipo de joven de carácter desertor reciente del sistema tradicional, el que pudiendo asistir diariamente a un establecimiento busca mayores posibilidades de ingresos al mundo laboral, encontrar empleo y hallar dentro de esta modalidad un espacio de superación y valorización personal.

Así mismo, el informe AEA da cuenta de la evolución histórica que contempla su desarrollo desde el Régimen Militar de 1973 hasta la publicación, tomando este periodo como fecha de inicio dado el evidente descuido de las políticas públicas con respecto a este sistema. Una vez de vuelta a la democracia su principal área de desarrollo sólo se ve inserta bajo ciertos programas de alfabetización, tomando definitivamente como gran impulso la llegada del siglo XXI a partir de la reforma iniciada con una consulta nacional a docentes y directivos de todos los establecimientos para adultos del país, fijando a través de él y la implementación de estándares internacionales, nuevos avances en el desarrollo de información, ciencia y tecnología, como a su vez la formación de uno de sus más importantes principios en educación para adultos: “La diferenciación de su oferta de acuerdo a las necesidades y características de los diversos públicos que atiende” (MINEDUC, 2008, p. 4). Es así como dentro de lo que se entiende como oferta regular, se incluye nuestra temática: Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA), la que regularizada principalmente por régimen de asistencia, se encuentra amparada bajo una serie de estatutos legales de los cuales se hace necesario mencionar:

- **Ley de Subvenciones** (Ley N°2, 1998): Regida por ésta a partir del año 1998, la que establece el pago de subvenciones municipales y particulares- subvencionados por asistencia media de los alumnos.
- **Reforma Constitucional que establece la Obligatoriedad y Gratuidad de la Educación Media** (Ley N°19876, 2006): Haciendo obligatorios los 12 años de escolaridad hasta los 21 años, relacionada a estos establecimientos bajo la determinación de que el estado se encuentra obligado a ofrecer las condiciones necesarias a cada uno de éstos para su cumplimiento.
- **El Nuevo Marco Curricular** (Decreto Supremo N°239, 2004): El que establece para la educación de adultos un piso de mayor calidad tanto para básica como media, ofreciendo las herramientas para una mejor inserción laboral y social. Dentro de esta síntesis y en base al énfasis otorgado a la formación adulta se considera:
 - Nuevos sectores de aprendizaje en Educación Media, especiales para adultos: Formación Instrumental (Inserción laboral, Convivencia social, Consumo y calidad de vida, Informática).

- Aumenta las horas de clase en Educación Básica, a partir del segundo Nivel y en Educación Media Humanístico – Científica.
 - Incluye formación en oficios a partir del Segundo Nivel Básico.
 - Introduce Formación Diferenciada en HC, que comprende: Artes (visuales y musicales), inglés, profundización en lenguaje y matemáticas, filosofía, educación física.
 - Introduce Formación Diferenciada en TP (corresponde a los módulos de la Formación Técnico- Profesional de Educación Media).
 - Abre la posibilidad de que se desarrollen programas modulares, a distancia, semi-presenciales, regulados por decreto.
- **Ley General de Educación (LGE)** (Ley N°20.370, 2010): Incluyendo aspectos relacionados con la educación de adultos, entre los que se destacan conceptos elementales; estableciendo referencias explícitas a lo que comprende la educación para adultos en el marco de Formación Permanente:
- La modalidad de Educación de Adultos debe “brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. (Art.24)
 - Consagra la modalidad flexible, junto a la presencial. “La educación de adultos puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de programas flexibles semi- presenciales de mayor o menor duración.” (Art.24)
 - Reconoce el aprendizaje desarrollado al margen del sistema formal, cuya validación debe reglamentarse.
 - “El Ministerio de Educación deberá otorgar las certificaciones de aprendizaje y competencias adquiridas en procesos no formales y flexibles, de acuerdo a un procedimiento establecido por decreto supremo”.(Art.39)
 - Establece que el Ministerio de Educación otorgue “título correspondiente a un oficio a los alumnos de educación de adultos (...) que hayan aprobado programas respectivos definidos en el marco curricular específico”. (Art. 41)
 - Plantea como desafío: aumentar la cobertura de Educación de Adultos (Mensaje).

La LGE incluye además su sistema de financiación, destinando para los establecimientos CEIA el aseguramiento de varios ámbitos relativos al financiamiento de planes de mejoramiento en su gestión, como también a la entrega de recursos educativos para alumnos de estos Centros de Educación Integrada.

El presente informe además, hace alusión a su modalidad con respecto a la oferta. Caracterizando a los establecimientos CEIA de la siguiente manera:

- Proveedor: Público.
- Área de Aprendizaje: Competencias generales y competencias técnicas.
- Grupo Destinatario: Personas adultas y jóvenes que no han completado su escolaridad básica o media y que pueden asistir regularmente a clases.
- Fuente de Ingreso: Ministerio de Educación, subvención por asistencia media.

Dentro de aquellos datos estadísticos, la LGE sitúa a los establecimientos de orden regular (es decir, CEIA y Terceras Jornadas) con una participación hacia el año 2007 según los datos arrojados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2007), de 135.000 personas. Identificando a esta población como joven desertora reciente del sistema escolar. El promedio de E. Media es de 25 años, cuyas razones de abandono del sistema tradicional generalmente corresponden a razones económicas, trabajo temporal o maternidad precoz; que ingresan a este sistema buscando aquel espacio de sociabilización. Generalmente su asistencia es irregular, mientras que su tasa de abandono es mayor en relación a otros sistemas educativos, superando el 20%; mientras que su reprobación corresponde al 6,4% en la enseñanza media.

Importante base de fuentes es lo encontrado en el informe a partir de la consideración de estudios previamente realizados. En lo que dicta en base a nuestros establecimientos, destacan principalmente tres publicaciones:

- Estudio de Evaluación del Programa de Nivelación Básica de Trabajadores en Comparación con CEIAs y Terceras Jornadas. (UC, 2002).
- Diagnóstico de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) (Asesorías para el Desarrollo, 2013).

- Perfiles de Estudiantes de las Modalidades de Educación de Adultos: Una Aproximación desde las Cifras elaborado por el Centro Educacional de Investigación (CIE) (2013).

Con respecto a la formación de los educadores, y siguiendo la misma línea investigativa, las políticas públicas establecen los mismos requisitos que la legislación demanda para ejercer en el resto del sistema escolar. Haciendo referencia a la evolución en la capacitación de la red CEIA, el perfeccionamiento de su cuerpo docente sólo comienza a ser ejercido durante el año 2003 en base a la creación de talleres de perfeccionamiento con docentes y directivos de los 20 CEIA calificados como “demostrativos”. A su vez, durante el año 2004, con la reforma curricular, la Coordinación Nacional ha ido paulatinamente implementando el programa de perfeccionamiento docente, enfocado al mismo marco curricular. Desde el año 2005, se van integrando dos nuevas dimensiones: la nueva visión de la educación permanente y un análisis del nuevo marco curricular.

Considerando el campo de estudio anteriormente señalado en torno a los establecimientos CEIA, éstos se convirtieron en el gran pilar necesario para obtener un diagnóstico de la oferta, comprendiendo el perfil general del estudiantado: Una modalidad regular destinada a jóvenes desertores, que podían asistir regularmente a clases y que necesitaban espacios de sociabilización. El estudio de diagnóstico de los CEIA permitió la elaboración de un ranking según las variables elaboradas a partir del perfil. Seleccionando 40 establecimientos “Demostrativos” para la realización de un estudio de impacto que reflejaron:

- El alza promedio en los ingresos generados en el trabajo posterior al egreso de un establecimiento CEIA.
- La mantención en la tasa promedio de ocupación al egresar de un establecimiento CEIA.
- Un aumento en los aspectos relacionados con la valoración y aspiraciones personales de sus alumnos.

Para concluir, es necesario destacar cómo la conformación de la LGE a partir de su marco de formación permanente; va configurando una nueva propuesta adecuada a las actuales necesidades de los educandos adultos del país. Como lo ha sido por ejemplo la inclusión de sectores de aprendizajes exclusivos con respecto al perfeccionamiento docente del nuevo marco curricular y nuevos temas no abordados en la educación no formal como lo son: Inserción Social; Consumo y Calidad de Vida e Informática; desarrolladas de forma semestral (MINEDUC, 2008).

2.2.2. Planes y programas concernientes a la educación para adultos en Chile.

Para demarcar nuestro objeto de investigación es necesario identificar que los centros educativos CEIA se caracterizan por poseer una modalidad regular y no flexible, es decir, se encuentra dirigida para jóvenes y adultos que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de enseñanza básica, media humanista-científico o técnico profesional, dentro de un plan de estudio presencial y no vespertino como sería el caso de una Modalidad Flexible.

En el ámbito de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, los principios básicos que los orientan son la “concepción valórica y antropológica de la constitución política; la ley orgánica constitucional de enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación; así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos considerando a los hombres libres e iguales en dignidad y derechos” (MINEDUC, 2013, p. 10).

Los planes y programas de estudio de esta modalidad educativa se derivan de lo señalado en el Decreto Supremo de Educación N° 257, del año 2009, que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultas. Esto se sustenta en el requerimiento de actualización y reorientación curricular de la Educación de Adultos, considerando las exigencias del mundo laboral - social, y al mismo tiempo, los cambios curriculares operados en la educación básica y media regular, que generan la necesidad de actualizar la educación de adultos en función de tales cambios. De esta manera se ofrecen a los adultos iguales oportunidades

para acceder a los conocimientos que hoy se desarrollan a través del sistema escolar regular, en una experiencia de aprendizaje acorde a sus características, y que asegure iguales exigencias de egreso para la Educación Básica y Media (MINEDUC, 2004).

En los planes y programas de estudio referentes a la educación media para adultos esta se puede dividir para facilitar su descripción en dos modalidades: H-C Humanística científica y T-C Técnica profesional. En el caso de la modalidad Humanística científica son 24 horas semanales de estudio en aula, cuatro de las cuales corresponde a formación instrumental y siendo obligatorio por parte del establecimiento ofrecer dos horas de formación diferenciada, sin embargo, siendo éstas son opcionales para el estudiante.

Para la modalidad de formación en educación media técnico profesional, en el nivel 1 (1° a 2° medio) las horas semanales suman 24, de las cuales 20 corresponden a formación general y 4 a formación diferenciada. En lo sustantivo en los niveles 2 (3° medio) y 3 (4° medio) las horas de formación general se rebajan a 8, sumando 4 horas a formación instrumental y 12 horas en formación diferenciada. El **cuadro n° 1** corresponde al detalle de los programas de estudio para enseñanza media:

Cuadro N°1:

Detalle de los Programas de Estudio para la Enseñanza Media de Adultos.

NIVEL 1: 1° y 2° MEDIO (2007) - Lenguaje y Comunicación (4 hrs) - Inglés (4hrs) - Matemáticas (4hrs) - Historia, Geografía y Cs. Sociales (4hrs) - Cs. Naturales (4hrs)	NIVEL 2 y 3: 3° y 4° MEDIO T-P (2007): - Lenguaje y Comunicación - Matemáticas - Historia, Geografía y Cs. Sociales - Cs. Naturales	FORMACIÓN INSTRUMENTAL: - Consumo y calidad de vida - Convivencia social - Inserción laboral - Tecnología de la información y las telecomunicaciones	FORMACIÓN DIFERENCIADA T-P: - Agricultura - Agropecuaria - Atención de adultos mayores - Construcciones metálicas - Elaboración industrial de alimentos
NIVEL 1: 3° a 4° MEDIO H-C (2007) - Lenguaje y	NIVEL 1: 2° y 1° MEDIO O NIVEL 2: 3° y 4° MEDIO	FORMACIÓN DIFERENCIADA H-C	- Electricidad

Comunicación	(2008):	- Física	- Electrónica
- Inglés	- Inglés Comunicativo	- Filosofía	- Forestal
- Matemáticas		- Inglés	- Instalaciones sanitarias
- Historia, Geografía y Cs. Sociales		Comunicativo	- Mecánica automotriz
- Ciencias Naturales			- Mecánica industrial
			- Productos de la madera
			- Servicio de alimentación colectiva
			- Servicios hoteleros
			- Telecomunicaciones

Fuente: Ministerio de Educación (2004), *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adulto*. Santiago: MINEDUC.

2.2.3. Estadísticas referentes a la educación para adultos en Chile.

Una mirada sobre la realidad de Chile en materia de alfabetización revela grandes avances, sobre todo durante el siglo XXI, como lo verifican los resultados del Censo 2002, según los cuales el 95,8% lee y escribe, esto si consideramos que el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2006) sostiene que en 1907 esa proporción era inferior al 40%.

Ahora bien, el nuevo siglo nos presenta grandes desafíos, si consideramos que hoy en día, la alfabetización no responde meramente al hecho de saber leer o escribir, sino en conocimientos superiores, estrechamente ligados a una educación de calidad como condición básica para el desarrollo personal. En relación a lo anterior, según los datos obtenidos por la encuesta CASEN (2009), el total de jóvenes entre 18-24 años que completan su educación media ha aumentado en promedio un 0,2 años, tendencia que se ha sostenido desde 1990.

Resulta en este sentido contraproducente que exista aún hoy en día un gran número de chilenos que ni siquiera ha terminado su escolaridad (44,9%), traducándose en 5.337.612 las personas mayores de 20 años que no han terminado su educación formal (CASEN, 2012).

En este sentido según dicha encuesta se establece que 3,6 millones de personas mayores de 20 años no han terminado su educación básica y 1,7 millones no han concluido su educación media, es decir que casi un 50% de los adultos en Chile no han terminado su escolaridad.

Ahora en lo referente al grupo designado como adulto joven, es decir a aquel grupo que tiene entre 20 a 34 años de un universo de 3,8 millones, 368.000 solo terminaron la educación primaria, 445.000 no concluyeron su educación media y 1,416 millones completaron su educación formal sin continuar ningún estudio superior (CASEN, 2012).

En esta línea cabe precisar que la cobertura de la educación a nivel nacional no alcanza a cubrir el 100% en todos los niveles socioeconómicos, dato reflejado en el hecho de que solo un 84,6% de los niños entre 14 a 17 años pertenecientes al primer decil⁴ asisten a la educación media, mientras que un 99,4% de los niños pertenecientes al décimo decil lo hacen. Lo que refleja el acto de que a pesar de los intentos sostenidos por reducir la deserción escolar desde 1990, es una realidad que esto persiste en los deciles más bajos, traducido en 81.801 jóvenes de entre 14 a 17 años que no asisten a un establecimiento educacional.

Existen una gran cantidad de variables que pueden explicar este fenómeno, sin embargo, la principales causas declaradas por parte de los mismos estudiantes en el caso de las mujeres corresponde a embarazo y maternidad (37%), y para los varones la principal razón de deserción escolar es la falta de motivación (21,2%) (CASEN, 2012).

En relación a lo anterior, efecto de la misma maternidad y paternidad, se genera que cerca de 1.000 jóvenes hombres y 38.000 jóvenes mujeres dejen su educación para hacerse cargo de sus hijos sin volver a completar sus estudios, fruto de su alta vulnerabilidad social, la cual lo obliga a trabajar para llevar tempranamente el ingreso a su hogar.

A esto se le suma el hecho, que muchas veces el mismo sistema termina poniendo trabas a este grupo etario que abandona sus estudios y buscan retomarlos, al considerar el acto de que una persona que termina su escolaridad aumenta su ficha de protección social la cual le permite optar a los beneficios públicos.

⁴ Medida que describe la posición de un conjunto de datos ordenados de mayor a menor, en orden de 9 valores que se dividen en un conjunto de datos de 10 partes.

Impedimento que resulta ser bastante preocupante si consideramos la relación existente entre los promedios de ingresos y los niveles de escolaridad. Dado que quienes se encuentran ocupados tienen una relación positiva a partir de los 8 años de escolaridad, sin embargo el cambio en el ingreso por año adicional tiene un quiebre sustantivo a partir de los 12 años de escolaridad. Esto se traduce en el hecho de que aquellos que poseen 17 años de escolaridad reciben un ingreso mensual promedio 3 veces a los que recibe alguien que cumplió con sus 12 años de escolaridad obligatorios (CASEN, 2012).

De esta forma, el total de los jóvenes de entre 18 y 24 años que completan sus estudios formales ha aumentado levemente desde 1990 hasta la fecha, sin embargo la brecha de escolaridad por nivel socioeconómico se ha mantenido hasta hoy. Del 10% de jóvenes con menores ingresos, un 60,7% completa su educación media, mientras que en los de mayores ingresos esta cifra se dispara cumpliendo su educación formal en un 97,5% (CASEN, 2012).

Esto deja en manifiesto la imperante necesidad de abordar estas temáticas en función de generar planes para frenar la deserción escolar, mientras que a la vez se generen las herramientas curriculares necesarias para que estos puedan completar su educación. Considerando que terminar la enseñanza permite de forma directa mejorar la autoestima y hacerlos partícipes de su desarrollo.

Dichos datos evidencian que la educación chilena a lo largo de los últimos 50 años muestra importantes avances en cuanto a la cobertura de la educación, acercándose prácticamente al 100%. Ahora el gran desafío y carencia que se presenta en la educación para adultos - más que la cobertura-, es la necesidad proporcional de una diferenciación en su oferta de acuerdo a las necesidades y características de los distintos públicos que atiende a partir de sus condiciones socio-económicas y posibilidades de desarrollo, más que meros planes y programas estandarizados que tienen como fin nivelar la escolaridad a nivel nacional.

2.3. Andragogía, Educación del Aprendizaje del Adulto.

La educación de adultos -como parte del desarrollo humano- no constituyó un tema de interés dentro de los proyectos educativos nacionales hasta mediados del siglo XIX. Ya sea por desinterés o falta de recursos, pocas fueron las intenciones en generar teorías o modelos de estudio que contribuyeran al desarrollo de los adultos. De manera que la educación o formalización de estudios para adultos se convertiría en eje central del desarrollo de la sociedad hacia mediados del siglo XX (Axford, 1976).

Desde entonces, se han creado modelos y programas de estudio que han intentado dar respuesta a las distintas necesidades socioeducativas de los adultos iniciado por un extenso proceso de alfabetización hasta descubrir mecanismos de aprendizaje que le sean propios a su desarrollo personal. Lamentablemente, estos modelos y constructos teóricos no han podido satisfacer las necesidades del aprendizaje del adulto o mejor dicho, no han sido implementados como corresponde. Cabe destacar, que Chile también se ha enfrentado a la compleja formación para adultos, lo cual no se ha logrado con éxito al evidenciar una ausencia teórica y metodológica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Es cierto que hoy en día existe un crisol de teorías respecto a la educación para adultos, que van desde la educación liberal y radical nacidas en Inglaterra, pasando por la pedagogía de los movimientos sociales y la pedagogía de la autonomía construida por el brasileño Paulo Freire atendiendo distintas realidades según el enfoque que se quiera dar a la educación, pero que no han sido trabajadas en nuestro contexto nacional.

Es así como la Andragogía también constituye uno de los enfoques teóricos que sienta las bases de una educación para los adultos, pero centrada en la experiencia del mismo estudiante para desde allí forjar el camino del aprendizaje. En el caso de nuestro país, este modelo no ha sido trabajado, o si se ha implementado no ha logrado generar los resultados esperados, por lo que se hace necesario considerar hasta qué punto su postura teórica podría fortalecer el aprendizaje del adulto. Su importancia para esta investigación se evidencia en que existe una referencia casi unánime en considerar la Andragogía como una teoría general de la educación de adultos al contemplar una conceptualización y métodos prácticos de intervención educacionales fundamentados en el transcurso del siglo XX.

Dicho lo anterior, el enfoque teórico otorgado a esta investigación es el andragógico. Al considerar el aprendizaje y las necesidades del adulto desde una mirada “contextual”, subrayando la importancia del entorno social que pretende explicar el aprendizaje, como también su desarrollo en función de las situaciones externas que afectan a la persona. Ello contrastaría las teorías que resaltan la importancia de la persona como constructoras del aprendizaje (Knowles, 2001).

Si bien la Andragogía se aborda considerando los elementos exógenos que inciden en el desarrollo del adulto, así mismo se hace necesario interiorizar en las necesidades específicas de estos, siendo determinante sus experiencias para construir una educación que abogue por la diversidad. Es por ello que se adentró en algunos aspectos generales del proceso de subjetivación que propone un estudio desde el sujeto o adulto hacia su comprensión del mundo exterior.

En este sentido, al interiorizar en los fundamentos de la Andragogía surge la necesidad de contar con maestros especializados, métodos exclusivos y una filosofía propia, es decir, no es suficiente con traspasar los conceptos tradicionales de la pedagogía al contexto del adulto, ya que los profesores más que cumplir con su rol de pedagogos deben ser unos andragogos (Knowles, 2001).

Al desglosar los principios de la Andragogía, no solo se evidencia una distinción entre un enfoque social y otro personal, sino que puede ser emprendida desde dos corrientes, una científica y otra artística. En lo que concierne a la corriente científica -fundada por la American Asociación for Adult Education-, la que si bien busca acumular conocimientos por medio de investigaciones rigurosas y experimentales que pretenden conocer la capacidad de los adultos para aprender, no incluye la comprensión de su proceso de aprendizaje (Knowles, 2001).

Por otra parte, la corriente artística o intuitiva/reflexiva -originada por Eduard C. Lindeman y expuesta por primera vez en *The Meaning of Adult Education* en 1926, busca obtener información sobre el proceso de aprendizaje en adultos a través de la intuición y análisis de la experiencia (Knowles, 2001). Es así, como viene a replantear la corriente científica al concluir que la importancia de este paradigma consiste esencialmente en sentar las bases científicas de que los adultos si poseían las capacidades para aprender en funciones diferentes a los intereses y habilidades de los niños.

Ampliando la corriente científica, la corriente intuitiva/reflexiva al surgir por medio de la Carnegie Corporation of New York, anuncia que la educación para adultos debe considerar sus necesidades e intereses, circunstancias de vida, experiencias, conceptos y diferencias. La visión científica solo constituiría la antesala para considerar al adulto como ente generador de su conocimiento.

El estudio de los adultos debe ir de esta manera enraizado bajo una política en que sea él, quien tras su cotidianidad, permita generar la necesidad de encontrar la mejor forma de aprender. Así estaríamos hablando de una postura que llama a responder a las necesidades del sujeto, para que en conjunto pueda construir un marco de aprendizaje apto a su realidad socioeducativa.

Lindeman al fundamentar su visión de lo que es la Andragogía, construye las bases de una teoría sistemática que consiste esencialmente en situaciones, en vez de temas u contenidos, por lo cual el currículum debería estar determinado en función de las necesidades e intereses de los aprendices, puesto que cada adulto se desenvuelve en situaciones particulares con respecto a su trabajo, recreación, vida familiar, etc. Es así como la experiencia se constituye en base del aprendizaje del adulto, en donde gran parte de lo aprendido por ellos depende de las vivencias personales y las vivencias transmitidas.

El autor sostiene que los significados que entrega la experiencia nutren al ser humano, así se estaría hablando de que se aprende lo que uno está haciendo. De tal manera, los textos y los profesores desempeñan un papel secundario en este tipo de educación, puesto que se debe dar mayor importancia al aprendizaje (Knowles, 2001) generado por el mismo adulto que se encontrará incentivado en surgir por sus propios medios.

En este sentido, las teorías de aprendizaje son útiles para los profesores cuando a la facilitación de la enseñanza de adultos se refiere, debido a que el aprendiz, en este caso el adulto, es un receptor activo y no un observador pasivo, lo que significa que el adulto debe prestar atención a las situaciones en las que se encuentra y a los obstáculos que debe superar para su propia realización; el aprendizaje del adulto tiende a responder los problemas que se presentan en su diario vivir (Knowles, 2001).

Al respecto Axford (1976) nos dice que los adultos aprenden de forma muy distinta de los adolescentes. Así mismo, cita al psicólogo Jacob Getzels, quien demostró que los adultos aprenden mucho mejor las cosas que guardan armonía con un sistema de valores y

sus inclinaciones personales. De esta manera, el adulto aprendería mejor las cosas en las cuales encuentra relaciones que le son propias.

Se esperaría de esa forma que en este proceso el profesor cumpla una función de guía, un apuntador que también participa en el aprendizaje de acuerdo con la vitalidad y pertinencia de sus hechos y experiencias. En definitiva, se estaría construyendo una educación para adultos que logre relacionar la educación con la vida misma.

Entrando en la labor del docente, Axford (1976) asegura que el humanitarismo es la característica primaria del educando, en conjunto con simpatía, comprensión, preocupación, entusiasmo y calor humano. Además posee una sagacidad para reconocer las necesidades en cuanto las ve y vive buscándolas continuamente, confiando en su capacidad para resolver problemas. Por lo demás, debe ser un organizador y un conductor, entre otros atributos.

Es así como la Andragogía viene a contrarrestar la pedagogía tradicional normativa y estandarizada, que imposibilita el pensamiento original, lo cual no tendría cabida en la educación para adultos. De esta forma, se establece todo un reto que busca transformar los conceptos rígidos de la educación, para configurar un método que transforme las implicaciones cuantitativas de la educación tradicional a un enfoque cualitativo (Lindeman, 1926). Según este enfoque, lo adecuado sería fundar las bases de una educación para adultos desde sus propias experiencias.

Ahora bien, la Andragogía como modelo teórico diseñado para los adultos no ha estado exenta de una serie de discusiones. Respecto a aquello que hace referencia a qué es lo que la diferencia, por ejemplo, de la educación infantil. Así, estaríamos hablando de las posibles diferencias estructurales entre la Pedagogía y la Andragogía.

Al respecto Trilla (1993) advierte que la educación de adultos siempre ha buscado fijar sus especificidades oponiéndolo al estadio de la educación infantil. El autor nos dice que esto se debe a una falta de una aproximación metodológica suficientemente coherente y rigurosa. Si bien es factible reconocer y/o diferenciar el orden psicológico respecto del adulto al niño, muchos de los principios o métodos que se suelen poner como específicos de la educación de adultos son igual de válidos para la educación infantil o escolar (Trilla, 1993).

Justamente los métodos que estaría negando la educación de adultos serían los mismos que se niegan en la educación infantil. Por lo demás, la educación de adultos se fundamenta en principios que parten desde: “el interés-necesidad de la experiencia del educando; su participación en la gestión y determinación de contenidos, y métodos; el desarrollo de sistema de auto aprendizaje; trabajo en equipo, entre otros, que pueden ser perfectamente aplicadas de igual forma en la pedagogía infantil” (Trilla, 1993, p. 110). En resumidas cuentas, “el hecho que la experiencia acumulada del adulto sea cuantitativamente superior y quizá cualitativamente distinta a la del niño, no indica que sea para este menos significativo y que, por tanto, no sea igualmente necesario fundar las nuevas adquisiciones en su repertorio actual” (Trilla, 1993, p. 15).

De esta forma se estaría haciendo un llamado a una reestructuración en el campo educativo y en lo que respecta el caso chileno fijar los estándares de una educación de adultos que realmente de respuesta a los problemas de los adultos.

Además, la Andragogía como constructo teórico entrega principios fundamentales del aprendizaje del adulto que permiten diseñar y guiar procesos docentes más eficaces. Es un modelo transaccional en el sentido que remite a las características del aprendizaje y no a las metas ni objetivos. Por lo tanto, es aplicable a cualquier contexto de enseñanza de adultos (Knowles, 2001) encontrando ayuda desde las ciencias sociales como la psicología clínica; psicología del desarrollo; sociología y psicología social, y la filosofía.

En este contexto, la Andragogía se constituye como la antítesis de la Pedagogía - hecho que si bien, por muchos expertos aún es cuestionado- permite de esta manera obtener un tipo de modelo andragógico constituido bajo seis principios:

- *La necesidad de saber*: Este aspecto hace alusión a la inquietud que presentan los adultos del saber, es decir, el porqué del valor del conocimiento antes de adquirirlo. Al considerar que los alumnos se disponen a aprender algo por su cuenta, emplean una energía considerable en comprobar los beneficios que ganarán en proporción del costo que les significara, por ende, se entenderá que la primera labor del educador de adultos consistirá, en ayudar a sus aprendices a reconocer la necesidad de aprender (Knowles, 1989).

•*Auto concepto del alumno*: Esto hace alusión a la concepción que poseen los adultos de sí mismo, lo cuales, se auto definen, como personas más responsables ya sea de sus actos o vida, por ende, entiende que debe ser tratado como una persona capaz de auto dirigirse (Knowles, 2001). Esta situación trae consigo la problemática de rechazo generalizado del aprendiz al proceso de calificación, ya que, entiende que esta lo coloca es una posición de dependencia obligada al proceso pedagógico infantil, lo que lo conlleva en lo general a huir de esta situación y desertar de la educación. Por tanto, se hace fundamental que el educador para adultos genere experiencias de transición que ayuden a sus alumnos a transitar de aprendices dependiente a aprendices auto dirigidos (Knowles, 1975).

•*La experiencia en los alumnos*: Este principio alude al hecho de que los adultos que llegan a este sistema educativo, lo hacen con toda una carga de vida distinta a la que poseen los jóvenes, producto del simple hecho de haber vivido más, lo cual le suma experiencias diferentes. Esto se traduce en el hecho de que cualquier grupo de adultos siempre será más heterogéneo que el de jóvenes, por lo cual, su educación debería estar resuelta en forma individualizada a través de diversas estrategias (Knowles, 2001). Ahora se debe tener en cuenta de igual forma que este cumulo de experiencias, en general conlleva a tendencias, hábitos y prejuicios mentales que cierran la mente a ideas nuevas, efecto mismo, de que para los adultos la experiencia posee el significado de lo que son como personas. Por tanto, el docente se debe encargar de sensibilizar y clasificar muy bien los dogmas sobre los cuales trabaja.

•*La disposición para aprender*: Esto quiere decir que los adultos están dispuestos a aprender lo que necesitan saber y sean capaces de hacer, con el fin de enfrentar las situaciones de la vida. Por tanto, los educadores deben de encargarse, de situar las experiencias de vida con el proceso de aprendizaje de modo que coincidan dichas tareas.

•*La orientación de la educación*: Este principio refiere a la diferencia existente entre jóvenes y adultos, al considerar que los niños y jóvenes se centran en la escuela, en cambio los adultos en la vida para orientar su aprendizaje. Esto quiere decir que los

adultos se motivan con mayor facilidad a aprender en la medida que perciben que ese aprendizaje les servirá para su desempeño en la vida.

•*La motivación*: La motivación hace alusión, al acto de que los adultos responden no solo a motivaciones propias de su vida personal, sino, también a factores externos como lo son mejores empleos, ascensos, salarios más altos etc. (Tough, 1979). Esta consideración se basa en que todos los adultos normales tienen las pretensiones de seguir surgiendo, pero que por lo general topan con los obstáculos y limitaciones de oportunidades y recursos (Knowles, 1977).

Sobre lo anterior, se ha terminado estableciendo una clara distinción entre este modelo y la clásica Pedagogía, que fue diseñada como un modelo de enseñanza para niños en el cual se le asigna al profesor la responsabilidad de tomar las decisiones sobre los contenidos de aprendizaje, los métodos y el tiempo a emplear. En contraste, el modelo andragógico, se basa en la capacidad de los alumnos en tomar sus propias decisiones, llevar sus propias vidas, y el de asociar su cúmulo de experiencias con el aprendizaje, es decir, se centra en la orientación de sus propias necesidades a través de sus motivaciones internas como externas. Por tanto, el modelo andragógico a diferencia de la pedagogía no constituye una ideología, sino, un sistema de supuestos alternos, un modelo transaccional que comprende las características de la “situación de aprendizaje” (Knowles, 2001).

Como ya se venía argumentando, la Andragogía crea conceptos que permitan reconocer las particularidades de la personalidad de los seres humanos en su edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos, es decir, plantea la importancia de conocer la realidad psicológica y sociocultural de cada individuo para generar los mecanismos de aprendizaje adecuados a sus intereses, necesidades y expectativas. Aun así, vemos que no se ha desarrollado un currículum que integre los conceptos específicos para el aprendizaje del adulto.

La Andragogía plantea que este adulto es completamente capaz de generar su propio conocimiento y participar de manera activa en los procesos de su propia formación. Al constituir un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas, es promotor y creador de procesos económicos y culturales dentro de la sociedad, pues se considera al adulto como un agente de transformación social. Es por ello que se ha de trabajar con el

adulto desde su condición personal y no seguir reproduciendo un modelo educativo que no es representativo de su capacidad cognitiva.

Ahora bien, lo que hace la Andragogía es fortalecer la participación de estos adultos en estas áreas de acción, pero para ello es menester que se caracterice de la mejor manera los sujetos a los que van dirigidas estas acciones, de manera que la intervención andragógica sea pertinente y produzca una participación consciente y comprometida de parte del adulto. En primer lugar, se espera que el adulto sea un sujeto capaz de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida, que los procesos educativos se centren en el aprendizaje autónomo y responsable del sujeto que aprende, y que quiera aprender para transformar su situación personal y social.

A la vez, es un sujeto que debe proponerse objetivos que resulten pertinentes y se relacionen directamente con las necesidades de la sociedad, por lo tanto, al ser generador de su propio aprendizaje, también debe ir a la vanguardia y manejar por ejemplo las nuevas tecnologías, de manera que esto signifique una mejora del nivel económico y social.

Con todo lo anterior, vemos que la Andragogía construye un sujeto crítico que incentiva al adulto a utilizar toda su creatividad, específicamente entregando valores en lo que respecta al trabajo socialmente útil. De tal forma el rol del profesor al momento de implementar su clase se dirige a atender las diferencias de los sujetos y solo desde allí poder potenciar su creatividad. La Andragogía como se ha anunciado es la instancia en donde el adulto cimiente su conocimiento, pero para lograrlo es necesario que tanto el docente como los programas de estudios estén enfocados en satisfacer dichas necesidades, es decir, se debe crear un currículum que procure responder a las problemáticas que incentivan al adulto construir su aprendizaje.

La Andragogía en su postura teórica reconoce que el adulto conlleva consigo una realidad biológica, psicológica, económica y social que lo diferencia de la educación que reciben niños o adolescentes; en donde lo importante es moldear las estructuras psicológicas, mientras que a un adulto se le orienta individual y socialmente para desarrollar su capacidad de autodeterminación, pues este sujeto ya viene con todo un bagaje propio de la maduración que significa esta etapa de su vida, que posibilita que acepte o rechace ideas, experiencias, valores de la sociedad en que vive, en la que tiene derechos y obligaciones, por lo que tienen la capacidad de apreciar y decidir qué es lo mejor para ellos

en el plano personal, familiar y social. En efecto, la Andragogía se preocupa de delimitar muy bien su campo de acción, pues no es lo mismo hablar de educación de niños, educación de adolescentes o educación de adultos, pues éstos últimos van a representar un campo de realidades y contextos sumamente diversos y heterogéneos, todo lo cual influye de manera ineludible en el proceso educativo.

Esta heterogeneidad puede apreciarse en distintos aspectos, tales como el nivel de escolaridad, la edad, los rasgos socioculturales entre otros factores, que condicionan todo el proceso de enseñanza aprendizaje y en donde el actor principal es el adulto en cuestión (Infante & Letelier, 2005).

De tal manera, la teoría andragógica en relación a la corriente artística, exige un giro hacia las experiencias de los alumnos y como estos pueden construir su aprendizaje, siendo el alumno quien dé el primer paso, por lo que se debe considerar su visión respecto a qué es lo que debe aprender a partir de su conocimiento de la sociedad. De esta forma, se hace necesario introducirnos en el proceso de subjetivación al preguntarnos cómo el alumno logra generar su propio conocimiento en base a su interiorización del mundo.

2.4. Subjetivación, Enfoque para el Conocimiento de las Experiencias de los Adultos.

Como se dijo anteriormente, para comprender al adulto dentro de su contexto social, es igual de importante considerar su representación de la realidad, por ello se considerará la subjetivación como postura teórica que en conjunto a la Andragogía podrán conocer tanto el contexto en el que se desarrolla la educación y la visión que tienen los alumnos respecto de ella.

De esta manera, reconociendo que el proceso de aprendizaje del adulto nace desde sus experiencias, los franceses Francois Dubet y Danilo Martuccelli desde el campo de la sociología de la educación proponen un nuevo trato del actor o sujeto social afirmando que la sociabilidad debe considerar el proceso de subjetivación como un asunto relevante al igual que son la influencia de las instituciones en el individuo. Es decir, en este caso sería el sujeto quien desde su experiencia y su interiorización del mundo irá creando su socialización.

Este enfoque viene a romper con la mirada clásica del proceso de socialización propuesto por Emil Durkheim y Talcott Parsons, en que lo “social” se antepone a lo “individual” y de allí el sujeto conformaría una subjetividad. En el enfoque clásico, la socialización se convertiría en un proceso de interiorización de la exterioridad (Tenti, 2000). En otras palabras, la vieja teoría estaría reconociendo que existe una sociedad por fuera y sobre los individuos, los cuales adoptan formas de entidades con vida propia –por ejemplo el lenguaje, las reglas, las normas, los recursos y las instituciones- que moldearían a los individuos.

De forma contraria, los autores reconocen que la subjetividad, (la visión propia e individual del sujeto) se iría incorporando progresivamente a estas entidades con vida propia que al momento de interiorizar el sujeto adquiere la forma de valores, gustos preferencias e inclinaciones. En definitiva, se estaría hablando de un proceso en el que el sujeto construye su visión de la sociedad en concordancia con los elementos externos.

Por lo anterior, las principales quejas al enfoque convencional de la sociología apuntan a: la separación del individuo de la sociedad; la prioridad lógica de la sociedad por sobre el individuo; y que se considere a la sociedad como una totalidad integrada y no contradictoria (Tenti, 2000). Según el esquema tradicional, existe una división del trabajo en la sociedad entre agentes socializados (por lo general las nuevas generaciones) y determinadas instancias de socialización que se encargan de configurar la subjetividad de los primeros años de las etapas de su vida (Giddens, 1985). De manera contraria, la socialización debe entenderse como un proceso bidireccional, donde el agente social es construcción y constructor de la sociedad.

Esta socialización enfatizaría lo social objetivado (normas, instituciones, símbolos) que determinarían al sujeto social, considerándolo como un agente súper socializado, es decir, totalmente constituido como interiorizado con la exterioridad. Por lo tanto, no hay sujeto que no sea el resultado de esta determinación exterior. Por ende, los conflictos existentes entre el individuo y la sociedad se explican como “el resultado de una socialización defectuosa, incompleta e inadecuada” (Tenti, 2000, p. 3).

Considerando este enfoque y la percepción que se tiene del sujeto, el estudiante en términos de sus necesidades, actitudes e intereses dependerán netamente de la influencia de factores externos. Si bien esta postura no es del todo errónea, es incorrecto afirmar que en

este caso la escuela como institución es la única encargada del proceso de socialización y subjetivación del alumno. La nueva sociología buscaría reactivar el papel del sujeto convirtiéndolo en un agente racional y un constructor consiente de la sociedad. De tal forma, Tenti sostiene que “el estudiante más que ser un sujeto supersocializado se convertiría en un constructor libre de la sociedad” (2000, p. 3).

Por lo tanto la forma que tienen de aprender también es diversa, pues cada adulto ha construido a lo largo de su vida la mejor forma de hacerlo según su propio contexto y experiencias, es decir, las estrategias que utilizan para construir su propio aprendizaje está íntimamente ligado con el contexto, pues cada individuo se mueve en realidades concretas distintas y aprende y aplica sus estrategias en ese campo específico de acción.

Dubet y Martuccelli (1996), abren el estudio de la subjetivación del sujeto, proponiendo una sociología de la educación que retome la relación entre la socialización y el individuo; de actores sociales y sujetos, de integración social y de autonomía del individuo, entre otros.

Sin negar los aportes de la sociología crítica, especialmente de Bourdieu, Passeron - centrada en la desigualdad social y los mecanismos de reproducción- los autores proponen volver a un tema trabajado desde Durkheim: “el desarrollo simultaneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, mediante la formación escolar” (Weiss, 2000, p. 2). Es decir, el papel del individuo dentro de los mecanismos de socialización como un agente que crea su realidad.

Los autores revelan que en la escuela primaria, predomina la autoridad del maestro y el deseo de los alumnos de identificarse con él y con el grupo de pares. Esto vendría a explicar la “correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los alumnos” (Weiss, 2000, p. 4). De tal forma, la subjetivación de los alumnos no emerge espontáneamente debido al deseo de integración dentro del aula, lo cual es explicado en que las escuelas crean modelos a seguir por sus alumnos, por ejemplo, los roles dentro de la sala de clases como bien creía Durkheim.

Dentro de este proceso, la subjetividad logra aflorar debido a tres razones: a) la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas; b) los estudios pierden sus evidencias “naturales”, porque el sentido del estudio y del trabajo no valen por sí solos,

serían las calificaciones las que determinan el futuro escolar; c) en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar (Weiss, 2000).

El primer punto nos revela que es el sujeto, en este caso el estudiante quien por medio de su capacidad racional generará una percepción propia de su situación como estudiante y como persona.

El segundo punto hace relación en que el estudiante ya no se interesa por el aprendizaje obtenido, sino, los resultados que puede obtener a través de él. El alumno ya en la enseñanza media, va creando un esquema que responda a sus intereses los cuales van dirigidos a obtener algún beneficio en el futuro laboral. Es decir, los alumnos siguen sus estudios de acorde a las materias que consideran importantes para obtener buenos resultados, independiente del aprendizaje que puedan obtener de otras asignaturas.

En el tercer punto, los alumnos podrían construir un “rostro” que es interpretado como defensa de una subjetividad demasiado frágil para afirmarla. Este “rostro” vendría a representar la intención del alumno por generar su propia visión del mundo independiente de los patrones o roles entregados por la escuela. Es importante que quede claro que la subjetividad de los alumnos nunca se expresa de manera directa, es siempre mediatizada por los juegos del “rostro” que apuntan simultáneamente a una apertura hacia el exterior y una protección de la intimidad (Weiss, 2000).

Por otra parte, la entrada al liceo es una gran división a causa de la exclusión entre las escuelas que aseguran un mejor acceso a estudios superiores y/o empleos. En esta etapa, el individuo pasa de la sumisión al maestro y el grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominadas por la preocupación del “rostro”. De esta manera, el estudiante ya estaría buscando su camino respecto de lo que le interesa aprender para su futuro, como afirman los autores, estaría creando sus propias estrategias que den respuestas a sus intereses. Estas serían estrategias complejas de conciliación con las diversas dimensiones de la experiencia que vive el estudiante en relación con los símbolos transmitidos en la escuela. Para Dubet y Martucelli “Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre (...) del lado escolar, se asiste al alza progresiva de la dimensión estratégica y al final, a menudo, a la subordinación de todos los aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación. De lado de la vista personal, el modelo prescriptivo se encuentra más bien en la exigencia de la autenticidad (...)” (Como se cita en Weiss, 2000,

p. 6). Así es como el estudiante mediante su experiencia, su aprendizaje fuera del marco educativo proporcionaría una identidad como persona, independiente de la influencia de la institución educativa.

En este sentido es que tomaremos un concepto clave que nos ayudará a entender cómo se crea la autonomía del sujeto y su proceso de subjetivación. Este es el “estratega”. Al referirnos a él, queremos estudiar al alumno desde sus intereses, es decir, se considerara los motivos y circunstancias que han llevado a este alumno a escoger determinadas cosas en desmedro de otras.

En definitiva, vemos que la socialización no es una simple programación de conductas y de actitudes que se someten a reglas sociales. En la escuela, los alumnos no estarían formados solo por roles, sino, son capaces de crear sus propios “rostros” que los identifiquen. Sería la educación secundaria la instancia en la que el estudiante desarrolla la subjetividad para que en el ingreso de educación superior se consolide.

Ahora bien, pasando esta concepción teórica a la educación de adultos se ven algunas variaciones como son la edad y la modalidad de enseñanza de los centros educativos. En estos centros el estudiante tiene en algunos casos, metas, objetivos concretos a seguir o como muchos otros son solo estudiantes de enseñanza media que han adoptado este sistema educativo para finalizar sus estudios, entre otras variaciones. Pese estos cambios, vemos que la teoría de la subjetivación planteada por los autores es concordante con la realidad socioeducativa de los estudiantes de los CEIA. Es así como el estudio de estos centros educativos nace tanto de sus programas de estudio, pero reconociendo que los alumnos también crean sus “estrategias” que responden a sus necesidades educativas. Por este motivo se considera la visión de los estudiantes, sus intereses, sus estrategias que le permiten crear metas dentro del centro educativo a través de su percepción de la educación de adultos.

Dicha subjetivación podrá ser abordada sólo en la medida que exista una atención directa por el docente enfocado a la heterogeneidad de contextos. El presente enfoque teórico no se puede comprender sin tomar en cuenta la necesidad en formar y establecer un currículo de adultos centrado en la atención a la diversidad. Una que a partir de ella, vaya entregando igualdad de oportunidades a sus actores (Cabello, 1997). Lo que si bien constituye un reto ambicioso, puede ser llevado a la práctica mediante un proceso en el cual

se tome en cuenta las necesidades y experiencias propias de cada estudiantado. Es ahí en donde nuestro enfoque a utilizar, el andragógico, permite extraer las herramientas esenciales para ello gracias a la idea intrínseca que la persona adulta asuma un rol activo dentro de su proceso de formación, pues estaría articulando su modo de pensar en base a la aceptación y rechazo de sus propias experiencias.

2.5. Complemento a la Andragogía: Educación de iguales.

Tal como es posible establecer una distinción teórica dirigida hacia una tendencia de carácter andragógico; es posible a su vez establecer la predilección por un tipo de modelo sociológico que si bien se proyecta en la educación infantil, también se encuentra en estrecha línea con las bases teóricas antes mencionadas.

Para comprender de manera íntegra lo que es la educación continua y de adultos, no podemos extraer por conclusión que sólo una realidad interpretativa puede alcanzar la verdad en torno a un fenómeno social como lo es la educación para adultos, ya que considerando la naturaleza compleja de ésta, su pausado progreso y la diversidad de actores, se hace necesario a su vez la conjugación de una o más teorías.

Para Jarvis (1989) existen dos grandes modelos sociológicos en educación liberal que han delimitado el espacio instruccional. Para éste, la denominada “Educación desde Arriba” se concibe como un espacio en donde el individuo se moldea, de modo que encaje con las propias demandas de la sociedad a través del mismo proceso educativo; mientras que la “Educación de Iguales” como una sociología de la acción social, presupone otro constructo ideológico que contempla bajo una mirada teórica una perspectiva andragógica, ya que tomando en cuenta las principales críticas a ésta postura⁵, es necesario entender que no tan sólo se centrara una perspectiva teórica hacia dicho enfoque. A su vez, así como la educación de adultos tiene y debe comprender elementos propios de su campo, también puede tener en cuenta elementos generales de toda fundamentación educacional (Requejo, 2003), hecho que le otorgará un sustento más contundente y necesario a la hora de tratar de

⁵ En dirección a estas críticas, el punto de quiebre se fundamenta en que si bien, es loable la intención de establecer una distinción total entre la praxis adulta de la infantil; el hecho de que sea una teoría específica va reduciendo en muchos aspectos sus capacidad de acción. La Andragogía y su corpus teórico se presenta de una manera muy sustentada, de manera explicativa y global, pero es en la práctica donde ésta poco a poco se va reduciendo sólo a la contraposición de diferentes formas y estilos de aprendizaje (Requejo, 2003).

implantar un modelo y adaptar un currículum adecuado al sistema o condiciones tradicionales presentes en los establecimientos CEIA.

Por lo cual, también dentro del análisis se adoptó una mirada educativa horizontal, la “de iguales”; de manera que según su propia caracterización se contemple dentro de la misma enseñanza en el adulto una educación vinculada hacia el desarrollo, la creatividad, la invención, participación y autodesarrollo. Ya que, sería fastuoso pensar que sólo por el transcurso de su edad éste pierda la posibilidad de generar instancias también transformadoras y creativas. El aprendizaje siempre debe considerarse de manera paralela al concepto de superación andragógico, como una puerta abierta para la creación de instaurar elementos liberalizadores e innovadores.

Dichos contenidos han sido defendidos por muchos educadores de adultos. Para Jarvis (1985), esta ideología de currículum facilita en gran parte en contenido lo que Knowles propone en su teoría andragógica. Ambas teorías no se contraponen, al contrario; se complementan ya que para el sociólogo en educación de adultos “los teóricos examinan con frecuencia el análisis que hace Knowles de la andragogía separado de su descripción de la pedagogía, lo cual es un error ya que sólo cuando ambas se examinan juntas se puede ver que Knowles en realidad estaba formulando una teoría del currículum para la educación de adultos” (Jarvis, 1985, p. 10).

En efecto, tanto el corpus teórico centrado en la disciplina andragógica y otro más abierto como lo es la educación de iguales, descubren de manera evidente un punto de encuentro. Ambos se identifican y complementan, al momento de fusionar las necesidades y caracteres propios del adulto con lo que la pedagogía tradicional nos puede entregar.

Es necesario ser realistas con respecto a la contingencia actual de los establecimientos a analizar, y comprender que dicha evolución no obedece a un cambio abrupto o drástico sino prácticamente a una estrecha similitud con las prácticas teóricas y de modelos provenientes de la educación regular tradicional. Ante ello, el contemplar ambos modelos curriculares, vinculado siempre en dirección hacia la disciplina andragógica; hacen que este enfoque se proyecte de manera paulatina y no invasiva, sino más bien de manera viable, y que en la práctica logre concretarse o colaborar verdaderamente al enriquecimiento de la pedagogía para adultos.

2.6. Clasificación Curricular: Romanticista.

Como currículum podemos definir según Stenhouse (2010): “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Lo que en otras palabras vendría a ser un modelo y etapa necesaria dentro de un sistema educacional que otorgue forma a la teoría antes mencionada, y que a partir de su ejecución logre transmitir todos sus ideales.

No obstante, de manera paradójica y lamentable, una de las principales críticas al sistema de educación para adultos es el escaso interés por la formulación de un modelo curricular centrado en las características y necesidades particulares de su educando. Pues ha quedado de manifiesto, que la teoría del currículo no ha sido ampliamente desarrollada (Jarvis, 1989), entorpeciendo comúnmente el camino hacia la práctica.

En este sentido, y en un intento por clasificar la educación para adultos bajo un tipo de currículum, es que se hará uso de ciertos modelos regulares implantados en la educación tradicional. Los que abordados bajo una mirada andragógica, podrán sentarnos las bases necesarias para una adecuada y realista puesta en práctica de la teoría.

Pues como ya se ha mencionado anteriormente, en el actual estado de la sociedad moderna en donde las relaciones socio-laborales generan una gran desigualdad, es indispensable la ampliación y regulación de mecanismos educativos para personas excluidas por el sistema educativo formal. En este sentido y en relación a la práctica, el concepto de la educación permanente debe ser entendido como un proceso de aprendizaje que cubre toda la vida de este estudiante adulto- joven, teniendo por objetivo la inclusión social y educativa de esta población.

Bajo estas premisas, la creación del currículum debe elaborarse con un sentido flexible y contextualizado a la realidad del adulto, sobre todo al contexto socio-cultural en el cual se desarrollan estos centros educativos. Ya que la consideración de los elementos que interactúan en el medio social, muchas veces contribuirán a homogeneizar los requerimientos de la gran mayoría de sus estudiantes, beneficiando por ende, a un mayor número de estos alumnos excluidos del sistema tradicional. En definitiva, el esquema curricular siempre debe girar en relación al alumno, condicionado partir de sus propias

vivencias y necesidades, todo esto con el fin de crear actividades de autoformación y hacerlo participe de su aprendizaje y formación (Cabello, 1997).

Dentro de la formulación del currículo, es posible advertir dos grandes áreas responsables de su creación. La primera corresponde al denominado Currículum Ideal-oficial que se encuentra expresada a través de leyes y documentos. Y otra segunda manifestada en la interpretación que hacen de estos decretos los distintos grupos ejecutores del currículum, docentes, institución educacional, etc. (Cabello, 1997).

Si nos ceñimos a la actualidad en lo referente a la selección cultural de estas dos áreas, es posible afirmar que en ninguna de ellas podemos percibir el tan esperado sentido flexible, integrado y/o contextualizado, ya que generalmente, éstas responden a determinadas intencionalidades o relaciones de poder. Al mismo tiempo dentro de su creación, comúnmente se suele encontrar una gran cantidad de aspectos normativos de la sociedad, que desconociendo la realidad existente -sobre todo de los centros CEIA- impide la existencia de una dialéctica entre lo instituido (lo dado) y lo instituyente (como actuamos). Por lo que dicho fenómeno, no tan sólo significará una pérdida de recursos para el sistema educativo en general, sino que más grave aún, implicará un daño nocivo para la sociedad y el desarrollo de la individualidad de sus integrantes.

De tal forma, y para evitar esta incongruencia, es que se hace indispensable según Medina y Domínguez (1995) considerar los siguientes aspectos dentro de un proyecto curricular: 1) el adulto (como persona con opciones, problemas y el grupo como colectivo singular/comunidad); 2) el contexto (socio-geográfico, cambios acelerados, problemáticas socioculturales e ideológicos y demandas y requerimientos laborales); 3) las culturas, las disciplinas (integración del saber próximo y lejano a este proyecto personal o microgrupal); 4) acción o sistema metodológico y clima social con el microgrupo; 5) el conjunto de competencias a alcanzar por el microgrupo y las actividades formativas que han de realizarse. A su vez, el diseño de formación específico para personas adultas tiene que asumir al mismo tiempo los problemas y experiencias de los adultos; los núcleos temáticos integrados (cultura y disciplinas); las competencias y objetivos y el sistema metodológico y organizativo.

Si este proyecto curricular se desea implementar en una educación de adultos, para Florentino Sanz y Sarrate (1996) éste sin dudas debiera además caracterizarse por ser:

- *Flexible*: Debe permitir la adaptación del entorno, posibilitar respuesta a variadas demandas educativas de las personas adultas y necesidades sociales.
- *Equivalente*: El currículo de personas adultas debe ser un currículo que presente carácter de igualdad antes los demás Currículum, que se valore social, política y estructuralmente.
- *Integrado*: El currículo de personas adultas debe permitir un tránsito libre entre instituciones, modalidades, ámbitos, tiempo... etc. La educación permanente exige la ruptura de un currículo parcelado con barreras que lo hacen incomunicable.
- *Polivalente*: El currículo de personas adultas debe dar respuesta a la rapidez con que cambian los perfiles profesionales y a la variedad de demandas profesionales.
- *Abierto*: El currículo adulto ha de tener las menos barreras posibles (barreras burocráticas, académicas, institucionales, temporales... etc.).
- *Específico*: Nos referimos a un currículo específico cuando pretendemos que dé respuestas a las necesidades y demandas específicas de formación que tienen las personas adultas y a que se desarrolle según las características propias de la adultez. En este sentido no solamente los contenidos ofertados han de ser específicos sino también la metodología y la organización institucional en que se desarrollan han de tener unos rasgos diferenciadores y apropiados a un público específico” (Como se cita en Posada, 2009, sección de Reflexiones sobre el currículo en el EDPJA, párr. 14).

La manera en cómo se lleva a la práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje, se diferencia según la concepción que de este proceso tiene cada profesor. Así, cada docente seleccionará el modelo a aplicar según la teoría que cada uno de ellos intente expresar. Al respecto existen diversas fuentes, tales como: “fuente filosófica, fuente psicológica, fuente didáctica- pedagógica y fuente epistemológica” (Hoyos; Hoyos; Cabas, 2004, p. 35). La eficiencia de cada elección dependerá ciertamente de la cercanía que dicha orientación tenga con el entorno y la realidad de sus educandos.

Es por ello, que una vez establecido el enfoque andragógico como el más idóneo para la red CEIA; consideramos que según dichas características el marco curricular debe

claramente verse aplicado según una fuente de carácter sociológica. Ya gracias a ella, es posible establecer un tipo de educación que se logre concebir mediante un acercamiento próximo a la sociedad, como un proceso de interacción constante, confluído en base a una relación mutua de responsabilidades. A partir del cual la misma sociedad y su entorno logren entregarle las herramientas necesarias para desarrollarse de forma adecuada en su contexto y necesidades educativas. Entendiendo de manera más práctica cómo el papel desempeñado por el alumno puede ir caracterizando el tipo de educación que necesita recibir, de manera que aquellas mismas demandas socioeconómicas y culturales impuestas por su entorno, sepan hacer de cada alumno un miembro activo, responsable y capaz de transformar su entorno social en la búsqueda del mejoramiento de su calidad de vida.

Es así como siguiendo aquella línea, en donde el individuo debe considerarse como un hombre libre y capaz de desarrollar su propio potencial en consecuencia de sus conocimientos (Jarvis, 1989), se postuló como adecuado para el desarrollo de la investigación la consideración de las aplicaciones concretas que dan forma al currículo tradicional denominado *Romántico*. El que si bien siendo creado por Lawson para una educación a la educación inicial y de niños, no es difícil establecer la relación existente entre la formación de adultos con este modelo basado en el uso de la experiencia, la diversidad y sobre todo en el compromiso.

Pues, el modelo curricular romántico, surgido bajo los años sesenta responde a aquella “Revolución Expresiva” de la época. Como hijo de su tiempo y por su trascendencia catalogada como tendencia curricular, este tipo se originó producto de un periodo en donde las estructuras de la sociedad se estiraron y cambiaron, reinando el romanticismo (Jarvis, 1989); observándose así tanto cambios en la cultura juvenil, la música, la artes y la forma también de abordar las profesiones.

Una de sus maneras, fue la propuesta de un cambio en el currículum. Dando forma a uno de carácter integrado y transaccional cuyas aspiraciones son las de estimular al individuo para que realice su potencial humano, satisfaciendo ante todo sus necesidades en base a una selección de objetivos delimitado constantemente por el universo cultural del grupo social. Bajo este modelo romántico, es posible la negociación con el docente acorde a los intereses y relevancia de sus actores; recurriendo para ello a diferentes métodos como lo son el obviar por parte del docente los resultados de aprendizaje, dando mayor énfasis a la

autoevaluación como la evaluación de iguales desde el mismo educando de manera transversal durante el proceso.

Sus temas son abiertos a los demás, y poseen para Jarvis (1989) una clasificación y marcos débiles, facilitando así su encuadre con la andragogía. Lo que en gran parte puede verse explicado al advertir que ambas nacen en un mismo periodo y medio educativo, en el cual las propias estructuras de una sociedad más amplia permitieron su formulación y trascendencia al carácter de teoría y modelo respectivamente.

Sostiene Jarvis (1989) que “la andragogía es una forma de “educación de Iguales” y encaja en este análisis muy fácilmente, pero contiene una filosofía de la edad adulta que presupone la igualdad entre todos sus participantes en la transacción de la enseñanza y el aprendizaje cualquiera sea su rol dentro de ella” (p. 30).

Primacía evidente del sujeto por sobre el objeto de estudio. Cuyo rescate del individuo de evidente naturaleza sociocéntrica (Hoyos, 2004), permitirá concebir el aprendizaje como medio de sociabilización y al docente como un agente activo, consciente de la realidad bajo la formación de un tipo de adulto que reclama la sociedad cuya experiencia será el principal motor necesario para su transformación.

Dicha dimensión desarrollada en el sujeto, se ha desarrollado de manera mucho menos progresiva e invasiva a diferencia del énfasis que los modelos pedagógicos Latinoamericanos le han otorgado al objeto (Panqueva, 1995). Sin embargo, en la actualidad intenta configurarse e integrarse poco a poco a partir de la ya abordada subjetivación del individuo, cuya mirada más que en el producto se centra a fomentar el desarrollo de la imaginación, el interés como el también el desarrollo de las potencialidades del individuo en torno al propio uso de su voluntad. Integrando de manera mucho más holística las necesidades propias del individuo acorde al contexto y realidad imperante.

Currículum que en definitiva se presenta como uno totalizante y transversal, el que se consideró para concebir una estructuración del currículum abierta. Permitiendo la aceptación de los conocimientos adquiridos fuera de las instituciones educativas oficiales, complementando éstos con contenidos, medios y métodos diversificados (Cabello, 1997). Su redacción y reflexión del currículum coincide ciertamente en un tipo de educación para adultos; que considerando a los conocimientos como útiles, valiosos y significativos,

tomara en cuenta las relaciones entre la estructura del sistema social y la educativa. (Pascual, 2000).

Intentamos así, asumir en parte el desafío de otorgar al presente estudio un currículum diferenciado que tome los elementos propios del contexto educativo y socio – cultural del adulto. Para así mismo, generar espacios de reflexión en los mismos centros estudiantiles, con el fin de facilitar la aplicación de un ideal aún no alcanzado para la red de establecimientos CEIA.

CAPITULO III
METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

III. Metodología y Plan de Trabajo.

A continuación se presentan los procedimientos que guían -desde lo general a lo particular- la tercera parte de esta investigación, que dice relación con el orden de los pasos a seguir en la consecución de la información nueva y relevante que dé respuestas a las diferentes preguntas de investigación. Para ello se ha recurrido a un tipo de investigación naturalista de enfoque cualitativo, que pone el acento en la descripción, interpretación y exploración del contexto socio educativo y cultural en que se desenvuelve la educación para adultos en Chile a partir, en primera instancia, de una estrategia de recopilación de información documental que otorga una visión general y, acto seguido, la aplicación de entrevistas semi-estructuradas sobre la selección de un escenario específico y con ello, la selección de los participantes que se encuentran inmersos en ese escenario particular, todo lo cual se encuentra descrito en lo que sigue y que finalmente forma parte de lo que se denomina comúnmente como estudio de casos, cuyo análisis de la información ha sido organizada en base a la construcción de distintos instrumentos metodológicos, principalmente una matriz categorial, una pauta de preguntas y posterior codificación de los datos obtenidos, entre otros pasos intermedios de los cuales damos cuenta en extenso y que dicho sea de paso, se encuentran condensados en un plan de trabajo mensual que presentamos en forma de cronograma.

3.1. Tipo y Diseño de la Investigación.

El tipo o paradigma a utilizar en nuestra investigación es Naturalista, de enfoque cualitativo, metodología interpretativa y carácter exploratorio. Su categorización Naturalista busca privilegiar como objeto de estudio el mundo inter- subjetivo, abordando los hechos y fenómenos en sus ambientes naturales de manifestación. Así mismo considera el proceso de conocimiento como un proceso comprensivo y holístico. Ello complementado con el enfoque cualitativo, permite la descripción de los resultados del estudio, no como un producto generalizado, toda vez que se considera que estos están limitados en un tiempo y espacio específico. Lo anterior demanda la “utilización de técnicas de observación

participantes con instrumentos poco o nada estructurados, permitiendo una investigación abierta y flexible” (Rodríguez, 2003 p.28).

El carácter holístico de la investigación cualitativa se argumenta en la articulación de la información desde distintos ámbitos (Política, Contextos, Modelos Educativos, Teoría Socio Educativa y Conocimiento Interpretativo Empírico), Considerando las múltiples y constantes interacciones que configuran el proceso enseñanza aprendizaje de la educación para adultos, como el espacio desde el cual se deben construir las conclusiones de esta investigación.

En cuanto a la metodología interpretativa, esta no considera al observador como un ente ajeno a la realidad estudiada, sino además, propicia una interacción directa con el fin de indagar en todas sus particularidades. A su vez, facilita una “investigación inductiva (desde dentro) que requiere de cierto compromiso interno con el objeto de estudio, vale decir, una comunión entre sujeto y objeto” (Rodríguez, 2003, p.30).

A razón de lo anteriormente expuesto, plantear la investigación nos supone el desafío de comprender que hacen los docentes de los modelos educativos para la educación de adultos en Chile. Tal característica interpretativa propia de investigaciones cualitativas, se deben presentar y explicitar siempre como significados que los sujetos le dan a los objetos, en contextos naturales específicos, y no como una realidad acabada. Es así como el carácter particularista y único de la investigación se refuerza en su alcance, lo que demarca a su vez, los propios fines que tal estudio busca.

Cabe hacer mención el carácter exploratorio de la misma, que pretende dar una visión general y aproximativa dentro de una realidad. Su carácter busca familiarizarse con el fenómeno de estudio y obtener nuevos conocimientos con el fin de formular y proponer nuevas hipótesis o herramientas (Sampieri, 2006).

3.2. Estudio de Casos

Según Stake (2007) “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (p. 20). Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se

destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

Autores como Yin afirman que su función también se encuentra caracterizada en todo momento por la “contextualización del objeto de investigación” (como se cita en Álvarez & San Fabián, 2012, p. 3), al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. De cierta manera, sus posibilidades de aplicación se amplían, al afirmar Stake que “un estudio de caso no constituye una voz individual, encapsulada en sí misma, sino que al contrario una voz que puede, en un instante determinado, condensar las tentaciones y los anhelos de muchas otras voces silenciadas” (como se cita en Galeano, 2004, pág. 63).

Así, se concibe al estudio de caso como una efectiva estrategia de investigación, generalmente utilizada en estudios de carácter cualitativos. Cuya finalidad esencial en esta ocasión es la de establecer un diagnóstico de la práctica docente, a partir del estudio profundo de la perspectiva individual de tres profesores insertos en igual número de establecimientos de la Red CEIA.

El desafío que implica abordar la comprensión de una problemática tan generalizada como lo es la educación para adultos desde el estudio de tres casos particulares, supone adecuar este estudio de casos a un estudio colectivo e instrumental (Stake, 2007). Teniendo en cuenta que la percepción de cada uno de estos profesores servirá posteriormente como instrumento para la interpretación fundamentada de una realidad más amplia. Lo que implica desarrollar la curiosidad y los propios intereses del investigador, tal como se ve reflejado sobre todo en el tipo de entrevista semi-estructurada a aplicar; lo anterior marca la diferencia con un estudio intrínseco, cuya libertad es más restringida y centrada en temas específicos.

Cabe destacar que en palabras de Stake (2007), el estudio de casos es empático y no intervencionista (p. 23). En donde finalmente, el papel principal lo obtienen las interpretaciones del investigador, quien a partir de estas apreciaciones obtenidas, logra en definitiva construir asertos fundamentados, en este caso, concernientes al estado actual de la educación para adultos dentro de los establecimientos CEIA.

3.3. Escenario de la Investigación.

Los informantes sobre los cuales aplicaremos las técnicas de recolección y análisis de datos, se especifican a continuación en el siguiente recuadro que da cuenta de su nombre, la asignatura, el establecimiento en que desarrolla su labor docente, junto a una breve descripción del mismo. En donde cabe destacar que la distinción de cada establecimiento, sólo responde a la finalidad de proporcionar información clara y precisa acerca del escenario en el cual fue realizada la investigación, sin el ánimo de abordar las particularidades de cada uno en el transcurso del presente estudio:

Profesor	Asignatura	Establecimiento Educativo	Descripción del Establecimiento Educativo
P1	Historia y Cs. Sociales.	CEIA MASS de Concepción.	<p>Denominado Monseñor Alfredo Silva Santiago, se ubica en la comuna de Concepción. Cuenta con un Área Técnica; Educación Básica en sus tres niveles; y cursos de Enseñanza Media, llamados ciclos (dos años en uno y cuyo requisito es tener los 18 años cumplidos); posteriormente en el año 1997, se crea la Enseñanza Media (decreto 190) para estudiantes que no han cumplido los 18 años de edad. Considerando el establecimiento urbano en el cual se encuentra emplazado (<i>Anexo N°1</i>), es un centro dirigido a estudiantes mayores de 18 años, incluyendo un 20% de alumnos entre los 15 y 17 años; donde asisten casi la misma cantidad de hombres y mujeres, en donde la mayoría son solteros y de otras comunas. Se caracteriza por recibir a los denominados “niños problema” y mujeres embarazadas. Su misión se centra en la individualidad de la persona, por lo se fortalecen habilidades,</p>

			capacidades y valores, mediante la experiencia como medio para solucionar problemas (PEI CEIA MASS, 2012). Sin embargo, posee altos índices de inasistencia, vulnerabilidad social, dependencia y diferencias abismantes de edad. En última instancia se evidencia que las expectativas de los alumnos no se condicen con los programas de estudios.
P2	Historia y Cs. Sociales.	CEIA Hualpencillo de Hualpén.	Está localizado en la comuna de Hualpén y depende del DAEM de Talcahuano. Cuenta con una matrícula fluctuante entre los 180 y 250 alumnos, cuyas edades van desde los 15 a los 30 años. Posee una modalidad de enseñanza dividida en Educación Básica y Media, desarrollándose esta última en ambos niveles de manera diurna y vespertina. Según la visión y misión del establecimiento, cuentan con una multiplicidad de talleres extraescolares, que incluyen a toda la comunidad escolar. Sin embargo, la tasa de vulnerabilidad, y por tanto la tasa de deserción promedio asciende al 35%, tal se ha hecho evidenciar en sus niveles de rendimiento y deserción de sus alumnos (<i>Anexo N°2</i>). (PEI CEIA Hualpencillo, 2013)
P3	Historia y Cs. Sociales.	CEIA Las Américas de Talcahuano.	Ubicado en la población Santa Marta de Talcahuano, tiene como misión formar alumnos aptos para integrarse en el mundo laboral. Ofrece Educación General Básica, Enseñanza Media Humanístico Científica; Técnico-profesional, capacitación y la formación en distintos oficios, en sus tres jornadas. Destaca en infraestructura, recursos materiales, adjudicación de proyectos

			<p>tecnológicos y una amplia gama de programas de capacitación y apoyo, por ejemplo para mujeres embarazadas. Sin embargo, se evidencia una alta vulnerabilidad social de los estudiantes, que afecta el rendimiento académico de los mismos (PEI CEIA Las Américas, 2013, pp.) Se estima que el porcentaje de reprobación ha ido en aumento en los últimos años, alcanzando un 36% para el año 2011 (<i>Anexo N°3</i>).</p>
--	--	--	--

3.4. Participantes de la Investigación.

Luego de tener claridad sobre el escenario de nuestra investigación, procedemos a la selección de los participantes de la investigación sobre los cuales aplicaremos la entrevista semi-estructurada a la que hacemos alusión en los párrafos anteriores, con la finalidad de obtener información, que en este caso se limita a la percepción de tres profesores de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a saber, Rogelio Alegría, Carlos Aburto y Esteban Valenzuela, docentes del CEIA MASS de Concepción, CEIA Hualpencillo de Hualpén y CEIA Las Américas de Talcahuano respectivamente.

3.4.1. Criterios de Selección.

Siguiendo la línea de un tipo de estudio colectivo de casos, la selección de los criterios de elección no pretende establecer una representatividad total de los establecimientos CEIA. No obstante, sí espera obtener una gran cantidad de aprendizaje al considerar el equilibrio y variedad existente de casos como del contexto educativo en el que se desarrolla cada uno. Lo que determinado por las reales posibilidades de acceso, finalmente dio origen a los siguientes criterios preestablecidos de elección:

- Facilidad de acceso al contexto educativo elegido para el estudio.
- Disposición y aceptación por parte del sujeto a ser entrevistado
- Que el sujeto seleccionado sea profesor de enseñanza media de Historia y Cs. Sociales.
- Que su práctica pedagógica sea aplicada en diversos cursos del ciclo medio.
- Que ejerza su labor docente dentro de algún establecimiento CEIA.
- Años de experiencia diversos en cada uno de los casos.
- Informantes que ejerzan su práctica pedagógica en tres comunas diferentes de la Octava Región.

3.5. Estrategias de Recopilación de Información.

El proceso de recolección de información se encuentra determinado profundamente por la selección y elaboración de los instrumentos de investigación. Pues, en palabras de

Cerda (1991) estos últimos constituyen un “pilar fundamental al momento establecer las directrices necesarias para el logro de sus objetivos” (p. 235). Así, se hace necesario comprender que tanto la elaboración como la operacionalización de dichos instrumentos constituyen una verdadera estrategia de recolección, la cual ciertamente será seleccionada según el paradigma utilizado en la investigación.

De esta manera, para nuestra investigación se utilizan dos estrategias de recopilación que comúnmente son optadas para desarrollar a cabalidad un enfoque cualitativo de carácter exploratorio. Hablamos así de la Recopilación o Investigación Documental y la Entrevista.

3.5.1. Recopilación o Investigación Documental.

“Corresponde a la información extraída a partir de documentos escritos y no escritos susceptibles a ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación en concreto” (Ander- Egg, 1982, pág. 213). Cuyo principal fin en la presente investigación fue el de caracterizar los establecimientos CEIA como el perfil de sus alumnos, determinar la existencia de una problemática y también evitar el redescubrimiento de lo ya abordado en el estudio de la Educación para Adultos en Chile.

Para ello, se recurrió al estudio de diversas fuentes de carácter escrito y estadísticas tales como: Leyes; Planes y Programas; Estadísticas; Estudios e Informes. Desde donde se inició un primer acercamiento a nuestra problemática como a los objetivos que se pretenden alcanzar. Sumado a esto, se obtuvo información necesaria para la formulación y propuesta de un nuevo modelo de educación para adultos.

3.5.2. Entrevista semi- estructurada.

Estrategia que busca generar nuevos datos de carácter cualitativos, cuya obtención se realizará mediante una de las principales formas a ello destinada, a saber, la aplicación de entrevistas cara a cara, que se espera arrojará información que no existía anteriormente. Ejemplo de ello son los datos que se descubren en las entrevistas personales, pues el

resultado en definitiva es la apertura hacia la realidad del medio en el que se realiza el estudio, mediante la visión de los sujetos participantes (Namakforoosh, 2005). En este sentido, las entrevistas realizadas a tres docentes de diferentes establecimientos CEIA, tienen por objeto descubrir la realidad del medio en el que desempeñan su labor docente y el papel que les cabe dentro del mismo.

Se entiende a la entrevista como el proceso de interrogar o hacer preguntas a una persona con el fin de captar sus conocimientos y opiniones acerca de algo, con la finalidad de realizar una labor específica con la información captada (Namakforoosh, 2005). Y existen diversas formas para ello, en este caso, la entrevista se realizó de manera personal, es decir cara a cara, en base a una matriz categorial, la que luego de variadas reestructuraciones, fue orientada por la profesora Astrid Bravo y validada por la metodóloga María Luisa Arancibia (*Anexo N°4*). Dando origen a una pauta de preguntas (*Anexo N°5*) formulada ciertamente, en base a los objetivos de la investigación, como instrumento de investigación científica.

Cabe resaltar que esta malla temática fue planteada en función de tres grandes temas (A-B-C), los cuales corresponden a los objetivos de esta investigación. Y seis subtemas (A.1-A.2-B.1-B.2-C.1-C.2), los que buscan orientar en lo posible las preguntas de nuestra entrevista semi-estructurada, la cual, desde la búsqueda de información relevante, nos posibilitará la capacidad tanto de reformular preguntas, como a su vez de profundizar aún más sobre un mismo tema, mediante la combinación de respuestas abiertas y cerradas (Añorve, 1991). Permitiendo de esta manera, obtener la visión que poseen los docentes sobre los planes y programas impartidos por el gobierno, las características que presentan sus estudiantes y las dificultades que presenta en la actualidad su práctica educativa.

Toda la información recogida a través de las tres entrevistas en los centros de estudios CEIA por medio de grabaciones auditivas, serán plasmadas en papel, Con el fin de clasificar y ordenar la información obtenida de manera más concreta. Para lo anterior, se llevará a cabo una transcripción de tipo literal. En donde se dará cuenta de todos los registros auditivos de la entrevistas, como por ejemplo, palabras inacabadas, ideas repetidas, errores de pronunciación, vacíos de sonidos, o sonidos como “ehhh” o “mmm” (*Anexo 6*).

3.6. Estrategias de Análisis de Información.

Considerando lo anteriormente descrito sobre las características de este estudio, entendemos el análisis de contenido como la estrategia afín a nuestro objeto de investigación, éste nos otorga un conjunto de procedimientos que permiten manejar, seleccionar, valorar, sintetizar, estructurar, disponer, reflexionar y comprobar la información con el fin de lograr una comprensión totalizadora y profunda de una realidad singular. Para ello este estudio adopta estrategias de análisis resumidas en el siguiente orden de actividades: (1) obtención de la información; (2) Captura, transcripción y orden de la información; (3) Codificación; (4) Integración y extracción de explicaciones integradas. (Fernández, 2006)

La obtención de la información (1) se realiza por medio del instrumento de entrevista semi estructurada el cual se graba en formato audio y almacena en unidades digitales, (2) la captura y transcripción de la información hace referencia al traspaso de los registros de audio a registros escritos y/o textuales, los cuales serán el objeto de análisis. Es decir, que toda la información recogida a través de las tres entrevistas en los centros de estudios CEIA por medio de grabaciones auditivas serán transcritas de forma literal.

El proceso de codificación (3) se realiza bajo categorías de análisis establecidas, esto con el objeto de dar sentido a los datos del texto transcrito de la entrevista. Como se trata de una entrevista semi-estructurada, se da la libertad al entrevistado para que disponga la información que él considere relevante sobre el tema en cuestión, lo cual, no significa necesariamente que todo lo que manifieste sea de utilidad para la investigación. Esto conlleva necesariamente a filtrar lo que realmente es de utilidad y lo que quedará al margen del estudio. Para esto se desarrolló una *Reducción de Datos (Anexo N°7)* que recoge la información más importante aportada por los entrevistados en función de cada unidad asignada con un color propio. Permitiendo de esta forma una mejor organización y manipulación de la información en su respectivo análisis.

La integración del contenido y extracción de explicaciones integradas (4) hace referencia a relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Para ello, una vez encontrado en la entrevista cada concepto y tema individual, se procede a relacionar entre sí para elaborar una explicación integrada (Fernández, 2006). Así, esta cuarta etapa se desarrollará en dos

grandes fases, a saber, una primera en donde el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría denominada como *Análisis Inductivo por Categoría*; mientras que en una segunda, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas y el marco teórico preexistente, denominándose como *Discusión de Resultados*.

3.6.1. Categorías de análisis de información.

Como se mencionó, la malla categorial viene determinada en primera instancia por los objetivos específicos de investigación, pero a su vez, esta es subdividida en una serie de *Categorías de Análisis* que buscan obtener una visión condensada de los datos trabajados. Dichas categorías permitirán clasificar conceptualmente las unidades que se relacionen con un mismo tópico. Además, permitirán posteriormente codificar los elementos relevantes de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes (*Anexo N°8*). Hay que entender que su finalidad es dar respuesta a los objetivos y supuestos de la investigación como también, las dudas y problemáticas presentes en ella.

3.6.2. Definición de las categorías de análisis.

Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

Las características socioeconómicas de los alumnos hacen referencia a la conducta, complicaciones personales y académicos presentes en la sala de clases. Aquí se obtiene información relevante sobre la diversidad de problemas que enfrenta el profesor día a día, lo que viene a determinar su posterior desarrollo pedagógico. A su vez se convierte en el primer acercamiento concreto y práctico de las reales condiciones socioeducativas en que se ve envuelto el profesor.

Antecedentes académicos de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

Los antecedentes académicos buscan dar respuesta a la regularidad, estabilidad y deserción de los alumnos en dichos establecimientos. Considerando las múltiples complicaciones socioeducativas que viven la mayoría de los alumnos es de suma importancia conocer el desempeño académico que determinara la profundización de los contenidos. Así mismo se busca conocer si en estos establecimientos educacionales los alumnos presentan problemas o informes psicológicos preocupantes que llamen al docente a suplir otra responsabilidad más allá de la educativa.

Percepción del docente acerca de la valoración del estudiante frente a sí mismo y su proceso de aprendizaje.

Esta se convierte en la tercera instancia de profundización de conocimiento del educando. Se obtiene información acerca de la visión y objetivo de los estudiantes dentro de dichos establecimientos. Así, se presenta un espacio donde se expresa la autoestima y exigencia frente a su proceso educativo, considerando aspectos como la motivación al aprendizaje y sus expectativas estudiantiles futuras. De tal manera el conocimiento que se tenga del individuo se considera indispensable para la comprensión de a labor docente.

Instancias promovidas por el establecimiento para conocer los problemas de los alumnos.

De los tres establecimientos abordados se busca conocer instancias en las que el plantel académico entregue un espacio para discutir y reflexionar la variedad de problemáticas que se puedan presentar tanto a nivel social como educativo de sus alumnos. Este punto indaga sobre el uso dado a talleres, consejos de curso, charlas proporcionadas a los alumnos o realizadas dentro de los mismos académicos. Así, el distanciamiento o preocupación entregada por los establecimientos permitirá comprender el compromiso con sus alumnos.

Fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se busca conocer los lineamientos que definen el PEI de los establecimientos. En este punto se conoce la visión y misión que poseen sobre sus alumnos, así mismo, los objetivos estudiantiles propuestos y búsqueda del desarrollo personal de estos. Se considera

importante conocer el compromiso existente entre el proyecto educativo y el profesor para reflexionar en torno hasta qué punto la teoría se condice con la práctica docente, vale decir, discernir entre un proyecto simbólico o uno comprometido con la realidad socioeducativa.

Diferencias entre la educación formal y la educación para adultos.

Es la búsqueda de la interacción y/o diferenciación de ambos modelos educativos. Se contempla el trabajo curricular, valórico, como la posible falta de insumos e infraestructura en los establecimientos abordados. Se considera base la diferenciación etaria como punto de inicio para la posterior reflexión al entender que las condiciones sociales al interior de la sala de clases son diferentes entre la educación formal y la de adultos.

Fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Las fortalezas y debilidades de la disciplina tienen como objetivo conocer los sectores de mayor vulnerabilidad en la práctica educativa. Así mismo considera los problemas que podría presentar el curriculum respecto a la realidad socioeducativa de sus alumnos. Se contemplan las dificultades inherentes a la práctica educativa de sus alumnos como podrían ser la inasistencia de la mano a una falta de compromiso con su proceso educativo.

Capacitación Docente.

La capacitación docente se interesa por la especialización y nivel de profundización que poseen los docentes en su área de Historia y Ciencias Sociales. Así mismo pretende averiguar cuál o cuáles son las políticas que mantiene el establecimiento referente al perfeccionamiento y que tan eficaces resultan para ellos. De tal manera se espera conocer la interacción entre el docente y las posibles instancias que genere el establecimiento, reconociendo si el profesor es partícipe de estas.

Posición del docente hacia los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos.

La posición o postura del profesor hacia los programas de asignatura busca reflexionar la familiaridad o rechazo que tenga hacia estos. De tal manera, revelara su opinión respecto de la eficacia de ellos considerando la realidad socioeducativas de sus alumnos. La postura que tome el profesor determinara tanto el uso y validez que le otorgue a los programas en sus clases, como también conocer cuáles son las variaciones que pueden realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus educandos. Todo lo anterior obtendrá un conocimiento crítico de la teorización en contraste con la práctica educativa.

Cambios en los programas de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales

El reconocer los cambios en los programas de asignatura de Historia y Ciencias Sociales hace referencia a las modificaciones positivas como negativas que presenta en la enseñanza. Aquí se evidencian la relevancia que se le otorga a la asignatura en cada uno de los establecimientos; los libros de textos utilizados y reconocer las continuidades que han presentado los programas en relación a la educación formal. Ello permitirá comprender el programa educativo que mantienen los establecimientos con sus estudiantes.

Coherencia entre los programas de la asignatura y las necesidades actuales del estudiante.

La coherencia entre los programas de estudio y las necesidades del estudiante es la instancia en donde los profesores reconocen la pertinencia de los primeros por sobre las necesidades de sus alumnos. A su vez, busca conocer la interacción entre estos dos elementos enfatizando la realidad educativa y como se relacionan con las expectativas de los educandos. A ello su suma indagar en las intervenciones que realicen los docentes en dichos programas.

Efectos de estos cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este punto se conjuga con el anterior al profundizar en las posibles disociaciones existentes entre los programas y las necesidades educativas de sus alumnos. De evidenciarse cambios, se preguntara cuáles son esos efectos y sus repercusiones negativas

en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Así mismo, se conocerán los mecanismos que utilizan los docentes para contrarrestar los efectos de dichos cambios.

Disposición e interés que muestran los estudiantes frente a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Esta es la instancia en que se evidencia la aceptación o rechazo que poseen los alumnos, conociendo el nivel de participación que presentan tanto a la asignatura como al trabajo realizado por el profesor. En este punto se conocen las relaciones educativas que se mantienen al interior de la sala de clases. Cabe destacar que esta instancia no solo comprende el apoyo o rechazo hacia los contenidos abordados, sino también, la aceptación a la manera de ejercer su clase el profesor.

Fundamentos teóricos del currículum de Historia y Ciencias Sociales.

El fundamento teórico del currículum de la asignatura busca responder una serie de interrogantes que van desde el tipo de modelo y enfoque planteado desde el establecimiento hasta ser abordado por los docentes. Así mismo se conocen las posibles contradicciones presentes desde un nivel teórico a la práctica docente. De tal manera, en este punto los docentes expresan su opinión respecto a las posibilidades de guiar lo teórico en sus clases, reconociendo de ser factible que modificaciones o intervenciones han realizado.

Ejecución de los OF y CMO dispuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

La ejecución de los OF y CMO entregados por el Ministerio de Educación hacia la asignatura es la instancia en que el docente se relaciona con los objetivos propuestos por el Ministerio y como los trabaja según su realidad socioeducativa. Aquí el docente expone las estrategias que faciliten el aprendizaje de sus alumnos. Así mismo, busca reconocer hasta qué punto abordan los contenidos propuestos y las posibles modificaciones realizadas a los mismos.

Disponibilidad, uso de estrategias y herramientas didácticas.

La disponibilidad, uso de estrategias y herramientas didácticas hace relación a los modelos, recursos asignados o elaborados utilizados por los profesores para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Es así como pretende conocer las relaciones e interacciones que mantiene el docente con sus alumnos, para comprender las condicionantes que limitan o posibilitan el trabajo del profesor. De la misma manera, se obtiene información relevante sobre los tiempos y momentos que utiliza el docente en su práctica educativa.

Estrategias Evaluativas.

Las estrategias evaluativas hacen relación a los métodos y formas de guiar las evaluaciones por parte de los docentes. En esta instancia los profesores expresan los puntos que consideran relevantes de ser evaluados, como también las imposiciones por los establecimientos. Se conocen aspectos relativos tanto al desempeño académico de los alumnos, como aspectos valóricos considerados importantes para el docente. Por último, se amplía a las posibles intervenciones hechas por el docente a las estrategias evaluativas propuestas por el establecimiento de acorde a su experiencia profesional.

3.7. Plan de Trabajo.

Una vez formulado la problemática de investigación (objetivos, preguntas y premisa de investigación) y su teorización correspondiente, incumbe crear las actividades concernientes al desarrollo metodológico de la investigación. Es así como en primera instancia se construyen los instrumentos de recolección de información que en este caso corresponde a la *Recopilación o Investigación Documental* y la elaboración de *Entrevistas Semi-Estructuradas* que tienen como fin fundamental obtener la mayor cantidad de información relevante para la investigación. Para ello, se contacta a tres docentes de Historia y Ciencias Sociales de tres establecimientos CEIA (CEIA MASS de Concepción, CEIA Hualpén y CEIA Las Américas de Talcahuano). Posteriormente se construye una

Matriz Categorical nacida desde los objetivos de la investigación y subdivida en una serie de preguntas que guiarán la entrevista según los objetivos propuestos en la investigación.

Ya validada la matriz categorial, se obtiene la información y comienza el proceso de codificación guiado por las *Categorías de Análisis y Reducción de Datos* que comprimirán la información relevante. Codificada la información se procede al análisis de ésta mediante el proceso de *Análisis Inductivo y Discusión de Resultados* para posteriormente obtener las conclusiones y responder a los objetivos, preguntas y premisa de la investigación planteados.

3.8. Cronograma de Trabajo.

Tareas		Meses						
		Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7
1	Formulación de la investigación	■						
2	Elaboración del marco teórico	■	■					
3	Elaboración del marco metodológico		■					
4	Entrega primer avance		■					
5	Elaboración de instrumentos de recolección de información			■				
6	Elaboración de matriz categorial para el análisis de contenido			■				
7	Recolección de información académica			■	■			
8	Segundo avance y validación de los instrumentos de la investigación				■			
9	Realización de entrevista semi estructurada					■		
10	Categorización de la información obtenida					■	■	
11	Análisis de la información obtenida						■	
12	Tercer avance de la investigación						■	
13	Conclusiones de la investigación							■
14	Entrega del borrador final							■

CAPÍTULO IV
RESULTADOS

IV. Resultados.

4.1. Informe de Hallazgos (por objetivos y categorías).

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido aplicado sobre cada una de las entrevistas realizadas, transcritas y luego codificadas en diferentes categorías que agrupan las respuestas otorgadas por los tres profesores, considerando sólo aquellas que aportan la información necesaria para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación. Es así como la información otorgada por cada profesor adquiere relevancia en cuanto que el diálogo que se produce entre ellas devela una realidad común que pone de relieve las observaciones de cada docente en la percepción del contexto en que desarrolla su práctica pedagógica y la discusión con los modelos teóricos propuestos. De manera que la teoría adquiere en este último apartado vital importancia al entrar en concordancia o conflicto con la realidad imperante en la práctica, lo que finalmente da como resultado la comprobación o refutación de los supuestos teóricos que guían la presente investigación.

4.1.2. Análisis inductivo por categoría.

Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

De acuerdo a los entrevistados el aspecto que de mejor forma caracteriza a los estudiantes a nivel socio económico, lo expresa el entrevistado 3 cuando expone que “*la mayoría de los estudiantes o al menos un alto porcentaje tienen un origen socio-vulnerable*”, agrupados dentro de los dos quintiles más bajos a nivel nacional.

En este contexto de vulnerabilidad es donde se genera en la mayoría de los casos los cambios de roles y el surgimiento de lo que los entrevistados denominan familias disfuncionales, en donde los integrantes no cumplen con sus roles y funciones tradicionales, si no que muchas veces son los mismos alumnos los que cumplen con roles ya sea de mamá o papá. En efecto, como lo asocia el entrevistado 1 “*más del 50% de ellos vive solamente con la mamá*”, lo cual los obliga a ser en la mayoría de los casos el sostén del hogar.

Esto mismo conlleva, a que por lo general la figura de autoridad y control se vea difusa o simplemente no exista, ejemplo de esto es como expone el profesor 2, *“el apoderado no es el típico apoderado el papá o el tío; sino que, puede ser el pololo, puede ser el hijo”*, es decir no existe una estructura jerárquica dentro de su entorno íntimo.

En este mismo sentido de pérdida o carencia del sentido de la autoridad, es en donde se genera lo que el docente 2 plantea como *“conductas sociales bastante disociadas”*, asociadas principalmente a lo que el docente 1 define como *“problemas de personalidad y problemas personales”* lo cual decanta en un hecho que destacaron los tres docentes entrevistados, que es el excesivo consumo de drogas por parte de sus alumnos aún en horario escolar.

Ahora bien, este escenario socio-cultural que se da, genera todo un desafío para el académico, efecto mismo de lo que el docente 2 menciona con *“diversidad que se encuentra en el curso”*, es decir que reconoce la necesidad de generar un proceso educativo diferenciado a partir de la realidad, experiencias y necesidades de sus alumnos asumiendo su contexto socio-cultural.

Antecedentes académicos de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

En cuanto a los antecedentes académicos cabe destacar la larga trayectoria que han vivido sus alumnos, ejemplo de esto es lo que menciona el profesor, cuando expone que *“La repitencia de ellos va entre los dos y los siete años”*, esto conlleva que gran parte de ellos *“han pasado por más de cinco colegios”*.

Estos antecedentes dejan en manifiesto un hecho sumamente relevante al momento de abordar su proceso educativo, el cual corresponde al acto de que *“la deserción escolar ha sido una tónica en su formación”*, es decir, corresponde al niño que el docente 1 cataloga como el alumno que *“lo han echado de todos los colegios, y tiene informes psicosociales que son horribles”*.

Estas características dejan en manifiesto el nivel académico del estudiante que acude al centro CEIA, al ser un alumno que por diversos motivos el sistema de educación tradicional desechó por no cumplir los requisitos u objetivos mínimos para avanzar de nivel.

Efecto de esto mismo ocurre un fenómeno bastante particular y que los tres docentes reconocen dentro de sus estudiantes. Este fenómeno, corresponde a la falta de interés y seguridad para enfrentarse a algún tipo de desafío académico, fenómeno al cual el docente 3 lo atribuye al acto de que *“vienen con escasa estimulación intelectual o cognitiva”* desde sus experiencias pasadas.

Ahora bien, este estado de constante inseguridad y estimulación decanta en una serie de disyuntivas que complican el proceso de aprendizaje, efecto mismo que tiene la desmotivación y autoconfianza de estos alumnos para el planteamiento de desafíos y cumplimientos de objetivos. Los cuales, ante el más mínimo desafío, desertan y huyen del centro educativo, como menciona el docente 3 *“los problemas diarios son básicamente la asistencia”*, llevando a una constante búsqueda y reinserción por parte del docente de sus alumnos.

Percepción del docente acerca de la valoración del estudiante frente a sí mismo y su proceso de aprendizaje.

En lo que corresponde a la autovaloración de los estudiantes que asisten a este sistema de educación CEIA, todos los entrevistados coinciden, en una primera instancia que sus alumnos poseen una muy baja autoestima, y desconfían por completo de sus propias capacidades. Tal como lo expresa el entrevistado 3, la mayoría de sus alumnos piensan que *“llegaron a este liceo porque no se la pudieron en un liceo normal, o sea, súper derrotados”*, esto al constatar en la práctica que *“los alumnos vienen con la idea de que en realidad son tontos”*.

Ahora esta mentalidad genera como lo expresa el entrevistado 1 que *“la desmotivación que ellos presentan sea bastante alta”*, efecto de sus frustradas experiencias pasadas dentro del sistema educativo formal. Sobre lo cual, argumenta que *“luchar contra esa estructura desescolarizada como aprendiz es súper difícil”*, ya que como se expuso anteriormente el alumno del CEIA tiende a huir o renunciar muy fácilmente al verse enfrentado a algún desafío, efecto de sus frustradas experiencias.

Entonces se entiende que el trabajo de autoconfianza y valoración es uno de los trabajos principales de los docentes sobre sus alumnos con el fin de que estos recuperen la seguridad y valoración de sus capacidades para enfrentar desafíos, y así comiencen a creer en sus propias capacidades y habilidades, como argumentaba el entrevistado 2: *“para ellos es un orgullo el día de mañana decir mira hijo me saqué un siete”*, por ende, *“nosotros trabajamos en esa parte de la valorización, de que ellos se la puedan, de que se crean el cuento”*.

Instancias promovidas por el establecimiento para conocer los problemas de los estudiantes.

Los tres entrevistados argumentaron una deficiencia en cuanto a generar espacios en los que puedan atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos. Por ejemplo, el entrevistado 1 hace mención al Consejo de Orientación, o Apoderados; el entrevistado 2 menciona los Consejos de Curso, actos cívicos y la creación de talleres; y el entrevistado 3 charlas para los alumnos como entre los mismos docentes.

Estas instancias son las mismas que se realizan en una educación de tipo formal, es decir, se evidencia una falta de tiempo al desarrollo de espacios en los que los docentes puedan interactuar con sus estudiantes. Así, el entrevistado 3 refiriéndose a las charlas dice: *“no tienen ninguna resonancia con la realidad”*. Ya sea a través de los Consejos de Curso o profesores asegura que *“toda charla de los consejos de profesores en realidad no tienen ninguna trascendencia”*. Para el entrevistado 2, la labor del docente considerado como un guía en el desarrollo personal del estudiante es prácticamente nula.

Así mismo, el entrevistado 1 reconoce que los espacios son bien reducidos o que *“no existe un momento destinado exclusivamente para esos fines”* en los que prácticamente no se puede resolver los problemas de sus alumnos. De tal modo, muchas veces el docente por iniciativa propia tendría que ir en ayuda de su pupilo al considerar que *“un 50% no va a tener apoderado”* o que no asistiría al colegio para conversar con el profesor.

De forma contraria, el entrevistado 2 se muestra más optimista al reconocer que sí se ha logrado establecer una conexión con sus estudiantes por medio de talleres: *“Hemos descubierto muchos talentos que ni siquiera algunos chiquillos se dan cuenta (...) muchos*

de ellos tienen dotes artísticas, tienen dotes actorales, de cantante incluso (...) esas instancias a nosotros nos permiten ir conociendo a nuestros alumnos". Este entrevistado si cree que los consejos de curso permiten conocer a sus alumnos, al tratarse temas contingentes.

Aun así, los entrevistados reconocen que sí existen instancias en las que los docentes puedan interiorizarse en la vida de sus alumnos, pero que en su mayoría son reducidas y en ocasiones mal planteadas.

Fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Tanto el entrevistado 1 como el 2 aseguran que los PEI de su establecimiento se encuentran focalizados en el desarrollo de habilidades que permitan su participación en la sociedad. Así el entrevistado 1 dice: *"el principal eje del proyecto es buscar la dignidad"*, por lo que: *"se ve al sujeto desde un área constructivista, responsable socialmente"*. La enseñanza del alumno estaría bajo una perspectiva en pos del desarrollo personal. De la misma forma el entrevistado 2 argumenta que *"podemos educar a ciudadanos con consciencia por sobre todas las cosas"*, como también fortalecer *"el desarrollo de la personalidad y de los valores de nuestros alumnos"*.

Ambos entrevistados creen que la enseñanza debe ir por sobre las habilidades cognitivas, posibilitando la inserción del estudiante ya sea al mundo laboral o su integración social. Por lo demás ambos están de acuerdo en que se debe proporcionar una educación más abierta, que apoye a la diversidad de los estudiantes, pero en la práctica se convierte en una tarea difícil de realizar. Así el entrevistado 3 piensa que: *"esta idea de generar una educación integral de las distintas visiones y perspectivas educativas que tienen que haber, no se dan, pero es representativo en el sentido de que es lo simbólicamente más correcto"*.

Por otra parte, el entrevistado 3 relata que por sobre los objetivos propuestos por el PEI, el establecimiento *"está formando estudiantes en áreas técnicas"*. Si bien asegura que este no es el objetivo principal del colegio, puesto que es un establecimiento que imparte educación humanista-científico, los alumnos demuestran un mayor interés por esta área al pensar que podrán obtener un trabajo bien remunerado.

El entrevistado 3 al igual que los otros entrevistados, reconoce que no hay un vínculo entre los PEI y la comunidad educativa, el PEI si bien busca establecer un diálogo entre apoderados, alumnos y docentes, esto no se concreta, así dice: *“creo que esa parte de conversar, retroalimentarnos de todos quienes participamos en la educación de los chiquillos, no se está dando”*. Y de la misma forma cada PEI seguiría su propio camino de acorde al sello que quiera impartir y no estaría desarrollando un pensamiento crítico por más que se busque.

Diferencias entre la educación formal y la educación para adultos.

Entre la educación formal y la de adulto todos los entrevistados reconocen diferencias ya sea en el plano académico como personal. Desde una perspectiva cognitiva los estudiantes de CEIA ven limitado su aprendizaje al considerar que los contenidos vistos en la enseñanza media se encuentran en un tiempo más acotado en comparación a los estudiantes de enseñanza formal. Así el entrevistado 1 dice: *“la diferencia más notable se expresa curricularmente”*, refiriéndose a la disminución de contenidos.

Dentro de la limitación curricular, los entrevistados entienden que la educación para adultos posee características propias que lo diferencian del resto de los establecimientos de tipo formal, puesto que *“en cuanto a los estudiantes (...) la edad cambia, cambian las perspectivas, los intereses, las opiniones, los temas de conversación”*. Los entrevistados creen que el rol de los docentes en la sala de clase debería en primer lugar responder a dicha exigencia. Por ejemplo, en el caso del entrevistado 2, reconoce que el currículum se adapta a las necesidades de los alumnos por sobre la reproducción de conocimientos.

De esta manera, asegura que una de *“las principales diferencias es la importancia valórica que se le da en uno y en otro”*, por lo que la parte académica es tan importante como la formación humana del estudiante. Así mismo el entrevistado 2 reconoce que *“los momentos educativos en un centro de alumnos CEIA, casi todos los días son diferentes”*, refiriéndose a que la asistencia es un tema preocupante en estos establecimientos, pues no muchas veces existe un compromiso por parte de los estudiantes en continuar sus estudios.

Otra de las diferencias tiene que ver con *“limitantes de insumos e infraestructura”*, anunciado por el entrevistado 3 que acusa insuficiencia de implementos para el correcto

desarrollo de una clase. Por ejemplo acusa que: *“hay una biblioteca pero súper mal implementada (...) la biblioteca se usa tradicionalmente en los colegios como espacio de castigo”*.

Fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Existe cierta concordancia entre los dichos de estos tres entrevistados en relación a las fortalezas y debilidades en torno a la disciplina pedagógica de la asignatura de Historia y Cs Sociales. Afirmando de manera explícita, los ya conocidos obstáculos que el mismo sistema les impone.

Con respecto a sus debilidades, aspecto que contempla el mayor espectro de la presente categoría; es posible identificar grandes falencias y críticas por parte del área docente; para la totalidad de éstos, las principales problemáticas presentes en la asignatura se encuentran a nivel curricular, cuyos contenidos no logran identificarse con la preparación ni con el contexto del educando de estos establecimientos CEIA al momento de instaurar la disciplina docente.

Ante dicha situación, el entrevistado afirma explícitamente que *“la educación no está pensada para la clase baja y esa es la contradicción curricular que uno enfrenta”*, explicando a causa de lo mencionado grandes problemas de contenido, que no siendo pensado en las diversas realidades vulnerables del estudiante, presenta constantemente elementos inteligibles para éste. En relación a esta problemática el entrevistado 3 afirma que se *“siguen enseñando contenidos que son abstractos para ellos”*, por lo que a menudo los alumnos tienden a adquirir hábitos incorrectos para el desarrollo de sus habilidades y capacidades. El entorpecimiento que en ellos provoca un currículum inadaptado produce en ellos prácticas ejemplificadas por el entrevistado 3, quien señala que *“tienen la costumbre a que les dicte, no comprenden que ellos deben tomar apuntes por su cuenta”*.

Se plantea a su vez para superar dichas debilidades, un replanteamiento urgente en el modelo curricular. Uno que logrando acercar al educando con sus propias circunstancias, los ayude en torno a su situación desde una perspectiva fundamentalmente activa. El

entrevistado 1 establece la urgencia de proponer que *“la educación de los sectores vulnerables debe plantearse desde una pedagogía crítica”*.

Cabe mencionar la ausencia de debilidades con respecto al cuerpo docente. Se tiende a culpar netamente al sistema curricular como factor clave en las debilidades de la disciplina. Para estos tres entrevistados, existen claras fallas de estructura que genera en ellos una perspectiva más bien negativa en torno a la disciplina, opacando de aquella manera toda fortaleza que la disciplina histórica pueda poseer.

Capacitación Docente.

Dentro de lo que se entiende como capacitación docente, para el general de los entrevistados se presenta como una instancia casi imperceptible dentro de la práctica docente. No teniendo claridad de ello, las respuestas elaboradas apuntan a un total desconocimiento en torno a las capacitaciones disponibles para el ejercicio de la disciplina en educación de adultos.

Evidentemente, nuestros tres entrevistados niegan o desconocen la existencia de algún periodo regular en donde se establezcan perfeccionamientos, el hecho que tanto el entrevistado 1 y 2 sentencien respectivamente que *“Sí, hubo una el 2007”* y *“Una vez vino una persona”* a instruirnos; refleja el total desligamiento en torno a todo tipo de capacitación permanente. Respuestas vacilantes que evidencian tanto aquel desapego como también el nulo interés o discusión instaurada acerca de la importancia de éstas.

Tanto el entrevistado 2 como el entrevistado 3, comparten la opinión y se atreven a afirmar que no existe una política que promueva a la educación de adultos, el entrevistado 3 menciona que *“No, no he participado y diría que no hay”* siendo más drástico aún el entrevistado número 1 quién sostiene que *“no existe una política de perfeccionamiento instaurada”*. Es evidente que desde una perspectiva docente, la crítica abierta ante la ausencia de capacitaciones es aún un tema pendiente, ninguno de éstos plantea la necesidad que de ahí surja una verdadera contextualización a la realidad y las demandas que impone la educación de adultos.

Ahora bien, reconociendo la mayoría de éstos que sí han existido escasas capacitaciones, ninguna, según sus afirmaciones; se ha encontrado directamente vinculada

al perfeccionamiento de las necesidades enfocadas a una red de adultos, sino más bien a lejanas capacitaciones en base a estándares de enseñanza y evaluación tradicionales.

Crítica del docente hacia los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos.

Dentro de las críticas docentes y emitidas por nuestros entrevistados, se sigue manteniendo y justificando lo que para ellos es el mayor Talón de Aquiles de la disciplina en formación de adultos; hablamos así del inadecuado tratamiento como contextualización de contenidos. Lo que sumado a la escasa proyección que poseen dichos programas, lo convierte en un elemento totalmente ineficiente.

Ejemplo de aquello es lo afirmado por el entrevistado 2 quien sostiene que *“los programas están muy disociados de lo que necesitan nuestros alumnos”*, corroborado más tarde por una drástica e implacable crítica del entrevistado 3 al indicar que los programas *“están sumamente retrasados, es ineficiente y esta descontextualizado a la realidad de los estudiantes”*.

Es inevitable sostener, que existe nula autocrítica por parte del cuerpo docente. Culmando en ellas a factores externos de contenido, de descontextualización e ineficiencia. Es así como el entrevistado 1 sosteniendo que el Programa de Asignatura no se realizó pensando en ellos, se puede complementar a su vez por la explicación dada por el entrevistado 3 al declarar que *“son los mismos de la educación secundaria y básica, pero reducidos”*.

Es un hecho argumentar que para el cuerpo docente entrevistado en especial para el entrevistado 2, son las bases las culpables de la actual desvinculación de su currículum con la realidad imperante. El tratamiento que se le ha dado en pos de adaptar el currículum nacional a un contexto de adulto, sólo se ha remitido a la reducción de contenidos. En relación a aquello es éste quien afirma que *“simplemente se han podado los currículum”*, ignorando cualquier procedimiento de adecuación tan necesaria.

Cambios en los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales en la última década.

Los tres entrevistados coinciden en afirmar que los planes y programas que se implementan hoy en día para la asignatura de Historia y Cs. Sociales no han variado mucho a partir de la última reforma curricular, cuestión que el entrevistado 3 defiende categóricamente cuando dice que *“No han habido cambios, desde hace nueve años los programas siguen tal cual”*, sin embargo, los entrevistados 1 y 2 tienen una postura más flexible pero, no por eso menos alarmante cuando aluden a pequeños cambios más bien de forma, es decir, pequeños cambios que no tienen que ver con objetivos por ejemplo, sino que se relacionan directamente con los contenidos, como lo expresa el entrevistado 2 cuando relaciona los contenidos de primero y tercero medio, concluyendo que *“son exactamente los mismos contenidos”*.

Más complejo aún se vuelve el tema de fondo, que es que en general, en la educación para adultos, se han reducido las horas pedagógicas para todas las asignaturas y sobre todo para aquellas de corte humanista como lo destaca el entrevistado 1 cuando dice que *“desapareció filosofía, también las horas de historia se redujeron a cuatro y en todos los ramos se redujo el horario”* y también el entrevistado 2 que agrega que los contenidos *“se han reducido en Educación Cívica, en Geografía”*, reducción horaria que vendría a ser el cambio más significativo que han sufrido los planes y programas de la asignatura.

Coherencia entre los programas de la asignatura y las necesidades actuales del estudiante.

En general se insiste en la poca coherencia que existe entre los planes y programas de Historia y Cs Sociales, y las necesidades de los jóvenes que acuden a un colegio de adultos. En este sentido los entrevistados 1 y 2 vienen a ratificar esta realidad casi mitificada con expresiones como: *“no responde a sus necesidades(...)”, “no son pertinentes”* o *“no hay suficiente”* refiriéndose a la interrelación que debiera existir entre lo que se enseña y lo que debiera enseñarse.

En teoría lo que busca la educación chilena y que claramente se expresa en el Marco Para la Buena Enseñanza y sobre todo como un objetivo fundamental en educación para adultos, es *“formar estudiantes que tengan un pensamiento crítico”* según lo que rescata

como primordial el entrevistado 3, quien afirma que los planes y programas del gobierno no son ningún aporte en la búsqueda del cumplimiento de dicho objetivo. Ello se demuestra cuando un estudiante asiste a un establecimiento por motivos tan variados como: *“sacar el cuarto medio para desligarse lo más rápido de la vida escolar y comenzar a trabajar; poder competir mejor en el mercado laboral o como espacio donde te preparan técnicamente para el trabajo”* como lo afirma el entrevistado 3 y finalmente se encuentra con un modelo de educación que busca la homogeneización de sus particularidades. Los estudiantes quedan desencajados y *“no son capaces de entender esa realidad”* como observa el entrevistado 2, por muchas razones, pero sobre todo porque vienen desde una cultura desescolarizada que no pueden superar de un día para otro.

Efectos de estos cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El análisis contextualizado de las tres entrevistas lleva a pensar que detrás de todas las respuestas teóricas y racionalmente emitidas por los entrevistados, se esconde una crítica bastante fuerte, más que a la educación de adultos, hacia el sistema de educación chilena en general. Una educación que *“genera exclusión”* según lo que expresa el entrevistado 1 y que claramente tiene que ver con una problemática de base histórica en Chile, la estratificación y jerarquización social como lo plantea el entrevistado 1 al buscar los motivos reales de por qué le va mejor en las pruebas de conocimiento a un estudiante de educación formal en comparación a un estudiante egresado de la educación para adultos, cuyos resultados varían según *“su rendimiento por dependencia y clase económica”*. Problemática que se maximiza cuando tenemos un sistema que ha disminuido las horas de Historia y Filosofía y por lo tanto de pensamiento lógico, crítico y reflexivo, todo lo cual *“viene a perjudicar a los estudiantes”* y *“a todos por igual”* como lo afirman los entrevistados 3 y 1.

Disposición e interés que muestran los estudiantes frente a la asignatura de Historia y Cs. Sociales.

En general los estudiantes que asisten a los centros de formación integral para adultos evidencian una clara tendencia hacia las cosas que para ellos resultan nuevas, como por ejemplo el interés que muestran por la Historia en este caso, todo lo cual pudiera confundirse con el manejo dinámico del profesor, lo que no quiere decir que por ello tenga un buen manejo de la didáctica como disciplina pedagógica. En este caso el entrevistado 3 afirma que a sus estudiantes *“no les gustaba la historia pero les terminó gustando porque decían que yo trabajaba de manera más entretenida y más dinámica”*, en efecto, el trabajar de manera entretenida y dinámica requiere de parte del profesor una preparación previa bastante acuciosa sobre todo enfocado en el contexto escolar, pues no cualquier técnica servirá en un contexto determinado.

Es así como el entrevistado 1 propone sus estrategias para motivar a los estudiantes mediante la “clase problema”, es decir, problematizar la Historia, preguntarse para qué sirve y cuál es su aporte real, en este sentido los estudiantes pueden comprender bastante la Historia cuando se pone al servicio del desarrollo de los acontecimientos y no presentados tan sólo como hechos aislados unos de otros. Paulatinamente también los estudiantes van preguntándose cosas, en el mismo devenir de la clase e interesándose por la profundidad de algunas otras, como lo exponen el entrevistado 2 y 3 cuando afirman que: *“hay muchas preguntas de los chiquillos que se van dando en la misma clase”* y *“preguntaban algunas veces, por algunos autores y por libros para leer o estudiar”* respectivamente.

Fundamentos teóricos del currículum de Historia y Cs.Sociales.

La opinión en común compartida por los entrevistados radica en la total contradicción entre el modelo teórico constructivista sugerido por el currículum del MINEDUC en su programa de la asignatura de Historia y Cs. sociales y el modelo teórico aplicado finalmente en la sala de clases correspondiente al modelo conductista y positivista de la enseñanza.

Cada uno de los entrevistados identifica la causa de este problema en diferentes elementos del proceso educativo tanto en lo institucional como en lo pedagógico, por ejemplo el entrevistado 1 acentúa la crítica en la didáctica y aduce una carencia total de enfoque teórico: *“Hay una falta de enfoque teórico real y una visión de la didáctica que da pena”*. Por su parte, podemos encontrar la dificultad que representa para el entrevistado 2 la aplicabilidad del modelo teórico constructivista en el contexto educativo característico de los centros de formación de adultos: *“¿Quién hace algo de constructivismo y no cae en el error de no adecuar los contenidos a la realidad?”*, además de ello, cuestiona la capacidad de los profesores para planificar de forma efectiva y constructiva la práctica docente en los CEIA.

Finalmente, ante la apreciación conjunta de los entrevistados, se evidencia una incongruencia entre lo expresado por el modelo teórico constructivista en la enseñanza de la asignatura sostenido en el programa del MINEDUC y su relación con lo que realmente sucede en el aula de clases considerando la realidad del contexto educativo, en este sentido, nuestro entrevistado 3 afirma categóricamente que es el conductismo el que impera en el currículum de Historia, en cuanto al constructivismo, su aplicabilidad en la enseñanza sólo la relega a cosas menores y particulares que no se condicen totalmente con el modelo constructivista expresado en los programas.

Ejecución de los OF y CMO dispuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Cs. Sociales.

En relación a la implementación y desarrollo de tanto los OF como CMO en el currículum nacional de la asignatura de Historia, podemos encontrar en las entrevistas que ante el probado contexto de vulnerabilidad socio educativa en que se desarrolla la tarea docente en los CEIA, los profesores se muestran conscientes del su rol en la implementación por parte de sus alumnos de tanto los OF como CMO. En este sentido, el entrevistado 1 afirma: *“el tema es cómo el profesor genera estrategias y cómo las aplica a los estudiantes”* otorgándole una suma responsabilidad al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del adulto joven, en cuanto a que éste sea capaz de generar

estrategias de interpretación histórica con alto grado de reflexividad y carácter crítico de los contenidos a los que se dispone enseñar.

En segundo lugar cabe resaltar el aporte al análisis dentro de esta categoría la que hace el entrevistado 2, el cual siguiendo con el rol preponderante del docente en la consecución de los OF y CMO, sugiere que se debe hacer un intento por realizar una contextualización de los contenidos, los cuales deben pretender ser pertinentes y significativos para los alumnos de los CEIA, en su entrevista señala que: *“intentamos de que sean pertinentes y significativos los contenidos”*. Al mismo tiempo, parece afirmarse la opinión en cuanto a que gran parte del logro de estos OF corresponde a la tarea de los profesores y su rol docente, opinión que queda afirmada cuando nos expresa el entrevistado 3 sostiene: *“ahí va todo el trabajo del profesor con sus estudiantes, esto condiciona a que estén o no estén”*.

Disponibilidad y uso de estrategias y herramientas didácticas.

Para efectos de esta categoría en la recolección de datos y resultados de las entrevistas, nos encontramos con que si bien cada realidad es singular y única, vemos que se comparten características propias del contexto educativo en que se desenvuelve la labor docente de los entrevistados, en este sentido, constatamos la opinión compartida en que las estrategias y herramientas didácticas utilizadas por ellos, se verán directamente inducidas por los recursos disponibles en los CEIA; es así como encontramos afirmaciones tales como: *“cuento con mi sala, con mi plumón y una pizarra nada más”* o *“se me dan muy pocas las posibilidades por los recursos que se me asignan y con los tiempos”*. Ello hace explícito el carácter condicionante que adquiere los recursos de tiempo y económicos en el desarrollo de la labor docente.

En tanto referido a la implementación de sus herramientas pedagógicas de enseñanza de la Historia los entrevistados presentan diferencias significativas. El entrevistado 1 expresa tener una estructura de clase bien definida y significativa, donde la preparación estructurada tiene un gran valor educativo: *“A veces se interpreta que ser sistemático es ser positivista pero no es así, acá debes ser sistemático y constante para lograr los objetivos”*. Por su parte, los otros entrevistados no expresan explícitamente una

estructuración de herramientas metodológicas de enseñanza, por el contrario el entrevistado 2 expone: *“la estrategia que ocupo (...) va a depender del momento, el tiempo y del tipo de alumnos que nosotros tenemos”*, cabe destacar los años de la ejecución y práctica de la carrera docente de cada entrevistado.

Estrategias de Evaluación.

En el acápite referido a las estrategias de evaluación utilizadas por cada profesor entrevistado, podemos encontrar que difieren según su especificidad de modelo pedagógico, también como estructuran sus clases, en este sentido podemos encontrar en las primeras dos entrevistas que existen evaluaciones tipo prueba de conocimientos, las que se elaboran en base a los contenidos a evaluar, para ello los entrevistados 1 y 2 utilizan este modelo evaluativo considerando los contenidos de la prueba PSU, como lo especifican a continuación: *“las pruebas que son de conocimiento, son sólo preguntas de PSU”* y *“hay una evaluación con papel”*. Este objetivo a evaluar parece no estar presente en el caso del tercer entrevistado quien abiertamente explica su reticencia a trabajar con pruebas escritas: *“Yo no trabajo con pruebas”*.

Otro elemento objeto de evaluación presente en cada una de las entrevistas se refiere al ámbito conductual, en este sentido los entrevistados hablan de la gran necesidad de evaluar las actitudes y comportamientos dentro de la sala, considerando el contexto de problemáticas sociales que se presenta en los alumnos de los CEIA. Para esto, el método utilizado por ellos es la evaluación de proceso actitudinal por medio de trabajos en grupos, por ejemplo: *“lo que hago son trabajos en parejas”*; *“yo les enseño una parte disciplinaria pero también evalúo la otra parte, así como también los evalúan a ellos en base a su conducta”*. Además de esto, queda en evidencia lo importante que es para el profesor de la entrevista 1, que los alumnos se preocupen por el trabajo disciplinario y conductual como la internalización de habilidades que se exponen en los objetivos tanto del PEI como en los objetivos de currículum del MINEDUC en este sentido: *“el promedio deja de ser importante, deja de ser un problema, hablamos de otras cosas y eso también es satisfactorio”*.

4.1.3. Discusión de resultados.

Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

De acuerdo a las tres entrevistas realizadas, el argumento central que exponen a los docentes para caracterizar socioeconómicamente a los estudiantes de sus centros educativos, es la alta vulnerabilidad social en la cual se encuentran inmersos, resaltado su proveniencia de los dos quintiles más bajos a nivel nacional. Es desde este argumento, sobre el cual, los tres entrevistados comienzan a focalizar y desentramar las múltiples problemáticas y consecuencias que el origen social de sus alumnos le acarrea al proceso educativo. Problemáticas que se encuentran asociadas principalmente a la marginalidad envuelta en familias disfuncionales sin un sentido de jerarquía y autoridad, contextos precisos para el surgimiento de conflictos personales como sociales asociados a la drogadicción, descolarización y segregación que busca ser remediado a través de estos centros educativos CEIA.

Ahora estos elementos generan dentro del ambiente escolar un estado de heterogeneidad, la cual obliga al docente, a trabajar con un grupo humano extremadamente diverso, en cual se le presentan no tan solo alumnos con diferentes niveles de habilidades cognitivas, sino un grupo humano que acarrea consigo toda una carga cultural propia de sus experiencias de vida.

Este escenario al cual se ve enfrentado el docente, lo obliga a replantarse el sistema educativo tradicional, reconociendo que el modelo pedagógico se encuentra totalmente descontextualizado para este grupo humano que presenta habilidades y necesidades diferentes, ya sea por la edad de sus estudiantes dentro del área cognitiva, como también, por sus diferenciadas culturales entre ellos y las características propias de las experiencias que los define.

Por tanto, queda claro que desde el punto de vista socio cultural, la andragogía enfocada desde un punto de vista humanitario se hace imprescindible para el desarrollo integral de estos alumnos, ya que -como coincidían todos los docentes- el trabajo principal en estos alumnos no es el desarrollo de habilidades cognitivas estandarizadas u avanzadas,

sino más bien recuperar la integridad y autovaloración de sus propias personas y así insertarse de mejor manera el sistema formal.

Antecedentes académicos de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.

Dentro del análisis inductivo, las principales características que presentaba esta categoría se encontraba la alta tasa de descolarización, comportamientos disociados y una muy mala adaptación al sistema formal. Elementos que como se mencionaban anteriormente representaban todo un reto para los docentes, ya que constituían rasgos que debían ser tratados desde el principio a fin de optimizar el correcto aprendizaje.

En este contexto, la andragogía aparece como el modelo educativo más asertivo, si consideramos que ésta en su principio, permite diseñar y guiar los procesos docentes para adultos más eficaces. Es un modelo transaccional en el sentido que remite a las características del aprendizaje y no a las metas ni objetivos. Por lo tanto, es aplicable a cualquier contexto de enseñanza de adultos (Knowles, 2001).

De esta forma la Andragogía como antítesis de la Pedagogía, establece un modelo educativo mucho más flexible que se adecua a la realidad y necesidades de sus estudiantes en forma personalizada, permitiéndole al docente trabajar en forma parcializada las deficiencias y vacíos que presentan sus alumnos como también avanzar en base a sus capacidades e intereses personales, sin verse presionados por modelos homogenizados en base a objetivos.

Percepción del docente acerca de la valoración del estudiante frente a sí mismo y su proceso de aprendizaje.

Como rasgo característico de esta categoría se presenta en común la baja auto estima que presentan los estudiantes de los CEIA sobre sus capacidades y habilidades, efecto de sus constante fracasos dentro del sistema pedagógico tradicional. Lo cual constituye una labor docente esencial, el resaltar las capacidades de sus estudiantes valorando su trabajo y logro a fin de que este se adapte y se comprometa con su formación.

Lo anterior, se comprende a partir de la base de que estos alumnos son provenientes de un modelo educativo homogenizado y competitivo, pero que a causa de diversos motivos fracasan y son excluidos. Debido a esto el alcance y logro de objetivos pedagógicos no es posible, generando en el educando una inseguridad sobre su capacidad de aprendizaje.

Por tanto, la mejor forma de dar solución a esta disyuntiva sería bajo el modelo andragógico, si consideramos que esta nos permitiría trabajar la capacidad de los alumnos de tomar sus propias decisiones, llevar sus propias vidas, y el asociar un cúmulo de experiencias con el estudio. Fortaleciendo así su auto aprendizaje, logrando por este medio que el alumno descubra que si posee las capacidades y herramientas no solo para aprender, si no, que para auto desarrollarse.

Esto gracias a la capacidad que presenta la Andragogía, para plantear al adulto como un individuo completamente capaz de generar su propio conocimiento y participar de manera activa en los procesos de su propia formación, así como también ser un sujeto autónomo en la toma de decisiones sociales y políticas como promotor y creador de procesos económicos y culturales.

Instancias promovidas por el establecimiento para conocer los problemas de los estudiantes.

Dentro de la educación para adultos se evidencia un abandono del alumno en cuanto su desarrollo personal por parte del docente. Todos los entrevistados reconocen que es de vital importancia el cuidado y atención de las necesidades de sus alumnos, pero que en la práctica se ve imposibilitado ya que los tiempos son reducidos o no existe la preocupación por parte de la familia o apoderado de integrar un diálogo con el docente. En este punto cabe hacer mención que muchas veces los apoderados son tíos, amigos, etc., como aseguró el entrevistado 2, demostrándose lo difícil que puede llegar ser el poder coordinar un horario en los que se puedan reunir.

Por otra parte el entrevistado 1 hizo mención en que muchas veces el tiempo depende de la voluntad del docente: “*claramente uno puede hacer un esfuerzo a nivel personal*”, lo cual ya entraría la postura propia de cada docente y constituye el verdadero

soporte formativo en el proceso educacional de personas adultas (Cabello, 1997). Entrando en la labor del docente, Axford (1976) asegura que el humanitarismo es la característica primaria del educando, en conjunto con simpatía, comprensión, preocupación, entusiasmo y calor humano. Por lo que se esperaría que sea el docente quien se acerque al alumno para así establecer un lazo de confianza entre ellos.

Fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Ninguno de los entrevistados fue partícipe en la construcción del PEI y como ya se evidenció en el análisis anterior, los tres proyectos están destinados a la promoción de personas que se conviertan en buenos ciudadanos y logren ser un aporte a la sociedad, pero que no se ha logrado.

Los entrevistados saben que se debe crear un PEI que pueda dar respuesta a dichas necesidades. Por ejemplo, el entrevistado 2 asegura se debe potenciar la “*diversidad*” por sobre la homogenización. Así se estaría llamado a la creación de un PEI con un currículum vinculado a las características especiales que demandan la población de la educación adulta, un currículum flexible y contextualizado al adulto, sobre todo al contexto socio-cultural de los centros educativos (Cabello, 1997). Si bien los entrevistados no manifiestan explícitamente que tipo de PEI ah de utilizarse, estos entienden que debe ir en concordancia con el contexto social del estudiante.

El entrevistado 1 aseveró que el PEI de su establecimiento “*es de origen cristiano*”, siendo totalmente distinto al PEI de otros CEIA demostrando que no hay una relación entre ellos. El mismo entrevistado 3 dice: “*más allá de lo que pueda generar el ministerio, (...) Se supone que la educación de adultos debe ser una, una dividida en varios establecimientos y todos los establecimientos deben irse retroalimentando en torno a sus avances y sus errores (...) pero lo que pasa es que cada establecimiento se las arregla como puede nada más*”. De tal forma no se estaría promoviendo una interacción entre los PEI lo cual podría ayudar a crear espacios de sociabilidad entre los estudiantes.

Diferencias entre la educación formal y la educación para adultos.

Los entrevistados están conscientes que en cuanto a los conocimientos adquiridos se encuentran en una posición de desventaja respecto a los de educación formal. Así el entrevistado 1 dice: *“lo que ve un niño en cuatro años es lejos mucho más de lo que nosotros vamos a alcanzar a ver en dos años, por la reducida cantidad de horas y por la estructura del currículum”*. Por lo que la educación la estarían basando en valores que potencien la construcción de personas que se puedan insertar en el mundo laboral.

En base a ello, los entrevistados al momento de crear el currículum les hacen sus propias modificaciones que puedan responder a sus necesidades. Dicha modificación vendría a responder lo que Knowles (2001) creía como una educación para adultos en la que se pueda basar en la capacidad de los alumnos de tomar sus propias decisiones, llevar sus propias vidas, y el de asociar su cumulo de experiencias con el aprendizaje. Es decir, se centra en la orientación de sus propias vidas a través de sus motivaciones internas como externas. Por tanto el modelo andragógico a diferencia de la pedagogía no constituye una ideología, sino, un sistema de supuestos alternos, un modelo transaccional que comprende las características de la “situación de aprendizaje”. De tal forma, el docente debería potenciar la capacidad proactiva del alumno de generar su aprendizaje que a diferencia de la educación formal viene determinada por el docente.

Fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Cs. Sociales.

Dentro del análisis inductivo realizado anteriormente, se pueden evidenciar grandes ejes que delimitan las debilidades y a la vez opacan cualquier intento por contrastar con algún asomo de fortaleza en la disciplina.

Uno de ellos se encuentra centrado en la ya mencionada distancia entre teoría y práctica curricular. Debido básicamente a que la teoría del currículum no ha sido ampliamente desarrollada (Jarvis, 1989), entorpeciendo el camino hacia la práctica. Los docentes en sí, a partir de sus propias percepciones, nos permiten comprobar que una de las grandes debilidades se encuentra tal cual como lo menciona el entrevistado 1 al afirmar

que: “*la educación no está pensada para la clase baja y esa es la contradicción curricular que uno enfrenta*”. A partir de ello podemos establecer que el principal punto débil puede verse inserto en el corpus teórico, quien tan frágil y ausente de tratamiento; denota una total dejación en torno al estudio de una ideología para la educación de adultos y por qué no, su vulnerabilidad. Dicho esto es necesario contemplar el aporte que la Andragogía como teoría vendría a aportar al desarrollo e interconexión con la práctica. La adaptación de una teoría directamente andragógica, encauzaría a estos tradicionales modelos a cumplir con su fin y suplir estas debilidades por un fortalecimiento relativo a la contextualización de la particular realidad de sus estudiantes.

Tanto la Andragogía como la *Educación de Iguales*, presupone un acercamiento a la realidad próxima de cada educando, atendiendo a su diversidad de actores en pos del mismo fin relativo al proceso de familiarización de contenidos con sus propias vivencias. Ambas teorías colaborarían en el ámbito denominado por los entrevistados como *contradicción curricular*, permitiendo de esta forma el abandono de inadecuadas prácticas docentes como el dictado o la incomprensión de contenidos.

La disciplina de Historia y Cs. Sociales impone particularmente en el individuo, una toma de consciencia de su propia realidad, atendiendo a los más mínimos contextos insertos a su alrededor. Por lo tanto su teoría como práctica curricular, deben apuntar hacia un mismo fin que se manifieste en el derribe de sus principales debilidades en pos de generar todo lo vinculado a comprender su rol, trascendencia y poder de participación dentro de la Historia y su actual sociedad.

Capacitación Docente.

La capacitación docente, según y en total consenso por parte de los entrevistados constituye para los docentes de los establecimientos CEIA, un campo aún distante y extraño para su formación y perfeccionamiento. Cada uno de los entrevistados, comunicó en mayor o menor grado que no existen planes ni políticas de capacitación docente para la educación de adultos. Por lo demás, tampoco se da a evidenciar cierta preocupación al respecto. Según la presente situación, es posible establecer que aún existe cierto desconocimiento por lo que la creación de estas instancias puede beneficiar el enriquecimiento en la formación

de adultos. Hecho que además de perfeccionar, lograría generar puntos de encuentro y retroalimentación entre colegas.

Para Cabello (1997), el rol docente no tan sólo debe comprender la formación de su disciplina en la sala. Para éste, el saber asumir nuevos roles con respecto a la generación de círculos docentes, colaboraría a la elaboración de nuevos estudios académicos mucho más próximos al verdadero contexto educativo.

La experiencia extraída de nuestros entrevistados pertenecientes a tres establecimientos CEIA, indica que el área docente aún se encuentra al debe en torno a la responsabilidad que implica ser partícipes de este tipo de educación. Se hace necesario promover en mayor medida estos planteamientos, de manera que muchos profesores -tal cual como se intenta promover en los alumnos- adopten una posición más activa en relación a sus planteamientos teóricos, de manera que su discusión vaya perfeccionando a su vez su aparato teórico como práctico.

Crítica del docente hacia los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos.

Como principal crítica por parte del cuerpo docente a los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales, se encuentra la evidente descontextualización a partir del tratamiento de sus contenidos. Lo que se generaliza en una negativa posición por parte de los entrevistados en torno al tratamiento de éstos en lo que respecta a la formación para adultos, evidenciando así, una latente ineficiencia al momento de concretar sus objetivos.

El aprendizaje debe y puede considerarse desde una “mirada contextual”, integrando y subrayando la importancia del entorno social (Knowles, 2001). Por lo que ante todo, la labor del docente debe facilitar la atención a esta heterogeneidad de estudiantes, a los cuales se les debe facilitar el espacio necesario en el que cada uno de ellos pueda entender estas propias conexiones entre contenido y experiencia desde una manera más cercana y expedita. Hecho que si bien, depende en gran medida del formador; no puede concretarse sin los modelos teóricos y curriculares pertinentes que permitan el traslado de contenidos complejos y abstractos para ellos hacia un lenguaje cotidiano y significativo.

Para la Andragogía, como modelo teórico, y mediante un corriente Romanticista también curricular; el aprendizaje se contextualiza mediante la preponderancia dada a las diversas situaciones presentes en el sujeto más que al tratamiento de temas y contenidos. El educando es quien mediante la libertad de poder encontrar las herramientas de desarrollo en sus propios medios; constituye de manera comprometida el puente mediante el cual el docente podrá traspasar sus contenidos de manera exitosa. De modo que la estructura del currículum sea abierta, incluyendo dentro de sus modelos estandarizados contenidos que siendo adquiridos fuera de toda institución educativa oficial, sepan complementarse de un modo diversificado (Cabello, 1997) y mucho más adecuado a la realidad presente en la formación adulta.

Cambios en los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales en la última década.

Los cambios más significativos que se evidencian en los planes y programas de la asignatura tienen que ver con una reducción significativa de carga académica, lo que viene a significar que tanto alumnos como profesor se verán totalmente mermados en el rol que les corresponde a unos y otros, en efecto se afirma que la educación chilena tiene un objetivo claro, este es el de formar a personas íntegras socialmente y profesionalmente. Sin embargo, los planes y programas que se ha ido modificando en la última década no han hecho más que acrecentar la discusión entre lo que se enseña y lo que debiera enseñarse, pues los estudiantes que asisten a la educación para adultos buscan un modelo de educación completamente nuevo, adecuado a sus necesidades y problemáticas, sobre todo familiares. Lamentablemente se encuentran con una educación que busca homogeneizar al individuo, con la diferencia de que estos individuos tienen realidades completamente distintas y posiblemente los resultados vengan con una experiencia de vida que no se ajuste a lo que se plantea como ideal dentro de los objetivos que tiene el Ministerio.

Los pequeños cambios que se han evidenciado, como por ejemplo, el hecho de dejar atrás el decreto 190, trae consigo una reducción significativa de las horas pedagógicas, sobre todo en el área humanista, perjudicando justamente esa área que busca potenciar: el pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes; para fortalecer por otro lado, nuevas

materias técnicas que sólo preparan al estudiante para competir en un mundo laboral que probablemente no sea del primer orden.

Coherencia entre los programas de la asignatura y las necesidades actuales del estudiante.

Como ya se viene planteando anteriormente, se evidencia una falta de coherencia significativa entre la materia prima de los planes y programas de estudio y lo que realmente necesita y busca un joven que se incluye en el sistema de la educación para adultos. Este joven posee una realidad sumamente distinta a un joven que estudia en un colegio que entrega educación tradicional y/o formal, pues estos planes y programas son bastante homogéneos, acordes al currículum nacional y por lo tanto, los contenidos y objetivos que ellos plantean son los mismos para todos, al existir una macro estructura que ordena que todas las personas sean capaces y aptas para el trabajo, para producir en definitiva, una educación que esté al servicio de una cultura capitalista, en donde hay que funcionar rápidamente con el avance de la tecnología y de las nuevas necesidades del mercado. Hay que tener en cuenta que estos estudiantes han sido expulsados del sistema de educación formal y que al ingresar nuevamente a un establecimiento -uno de integración-, tienen otros objetivos, principalmente vinculados a encontrar un acceso al mundo laboral y desempeñarse de la mejor forma.

Efectos de estos cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El sistema educativo preexistente en Chile lo único que ha logrado con esta división por clases sociales, que por lo demás es histórica, es agudizar aún más los problemas de la sociedad, como se evidencia por ejemplo en la clara estratificación en la educación; en los tipos de establecimientos que existen; su financiamiento; las personas que a ellos asisten y los resultados que también se obtienen.

Es así como las reducciones horarias, los bajos incentivos a los profesores y el poco reconocimiento genera en los estudiantes una suerte de desmotivación que los lleva a pensar que son malos en lo que hacen y nunca podrán salir de su estatus. En definitiva, provoca todo un clima de negación, frustración y desventaja frente a los pares. Estos

cambios, que consideramos significativos, en cuanto que privan al estudiante del pensamiento analítico, reflexivo y crítico en favor de acumular una gran cantidad de contenido a través de la memorización, son sumamente perjudiciales para los estudiantes y para la comunidad escolar en general, es decir, no sólo los estudiantes se ven perjudicados a la larga sino que también la labor docente se va desprestigiando cada vez más.

Disposición e interés que muestran los estudiantes frente a la asignatura de Historia y Cs. Sociales.

En general los estudiantes muestran una buena disposición hacia la clase de Historia, los motivos pueden ser muy variados, basta con nombrar el ejemplo más representativo por el entrevistador 2: *“a los cabros les cayó bien el profesor, el profesor es joven o el profesor puede parecer incluso un amigo, y eso es algo que realmente podría llegar a provocar una diferencia”*. En efecto, muchas veces los estudiantes confunden esa buena disposición del profesor con una cercanía a nivel íntimo, lo cual no quiere decir que no pueda ser así, sino que el profesor siempre debe mantener los márgenes de profesionalismo demostrando que es un buen líder, que motiva a sus estudiantes, que se interesa realmente por ellos y va logrando resultados día a día. Esta actitud va generando una confianza nueva en el joven, que va creyendo en su profesor, en sus capacidades y que progresivamente se interioriza en los contenidos, preguntando cómo obtener mayor información sobre ciertos temas que considera relevantes.

Fundamentos teóricos del currículum de Historia y Cs. Sociales.

En el análisis de la fundamentación teórica del currículum podemos encontrar la disociación existente entre lo expresado por el currículum ideal-oficial contenido en leyes y documentos de la política educativa y el cómo se desarrolla en la práctica la aplicación de dicho currículum, referente esto último, a la interpretación de los que ejecutan esta disposiciones oficiales; docente, institución educacional etc. (Cabello, 1997).

Ante la inadecuación del proyecto curricular a las necesidades de los estudiantes de la educación para adultos en nuestro país, no se genera un autoaprendizaje por parte del

estudiante, puesto que en el diseño curricular se desconocen los aspectos del adulto como persona con opciones y problemas compartidos en la comunidad; el contexto; clima social con el microgrupo; el conjunto de competencias a alcanzar por el microgrupo etc, (Medina & Domínguez, 1995). Al mismo tiempo, se desconoce en el proyecto curricular de la educación de adultos las características que según Sanz y Sarrate debería tener todo encuadre teórico curricular para la educación de adultos, estos son: flexibilidad, equivalencia, integración, polivalente, abierto y específico (Sanz & Sarrate, 1996).

Como señalamos anteriormente la predominancia del enfoque teórico del conductismo en desmedro del constructivismo presentado oficialmente en el currículum de Historia, difiere en demasía al enfoque teórico presentado en esta investigación basado en la andragogía y el modelo del currículum romántico, el que se caracteriza por su carácter integrado, contextualizando y que sus materias estén en perfecta sincronía con las teorías que se han de implementar (Jarvis, 1989).

Ejecución de los OF y CMO dispuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Cs. Sociales.

En lo observado en el análisis de contenido de las entrevistas, en esta categoría los profesores se endosan la mayor responsabilidad respecto de la consecución e internalización por parte de los estudiantes tanto de los OF como los CMO; en el sentido de considerar al adulto como elemento central, con el fin de crear actividades de autoformación y hacerlo participe de su aprendizaje y formación. (Cabello, 1997).

Esto está siendo interpretado por los profesores como un elemento que debe ser contextualizado a la realidad social-conductual de sus alumnos, como bien lo expresa el entrevistado 1: “*el tema es cómo el profesor genera estrategias y cómo las aplicas a los estudiantes*”, “*el docente debe ser alguien que interprete la historia*”, en pocas palabras nos expone que un docente reflexivo-critico debe pretender que sus estudiantes generen la internalización de estos OF y los CMO, según su propio proceso de enseñanza pedagógica. Pretendiendo la pertinencia y la significancia de los contenidos a los intereses y la realidad de los educandos, a pesar de que lo dispuesto en el programa de asignatura oficial no esté

integrado, puesto que vemos una no concordancia con lo expresado en la oficialidad y lo interpretado por los ejecutores de ese marco regulador de objetivos y contenidos.

Disponibilidad y uso de estrategias y herramientas didácticas.

La disponibilidad y el uso de estrategias y herramientas didácticas en la enseñanza de la educación para adultos, se relaciona simbióticamente con el elemento de los recursos disponibles para tal efecto, es así como todos los entrevistados explicitan la poca disposición de recursos para la labor docente en los CEIA, característica del carácter de desprotección y marginalidad que presenta esta modalidad de educación en el sistema educacional de nuestro país, la educación para adultos no es la prioridad de las políticas educativas del Chile contemporáneo, lo que queda demostrado en el poco interés de generar y gestionar mayores recursos para ella.

Sin embargo, dos de los profesores entrevistados, que concuerda con los profesores con menos experiencia en la práctica docente, exponen que el uso de estrategias y herramientas didácticas quedan total y únicamente influenciadas por el recuso tiempo y dinero, además de la dependencia al contexto conductual de las generaciones de alumnos. A pesar de esto, podemos ver que el entrevistado 1 -quien cuenta con más experiencia en la práctica docente en el sistema educativo de adultos CEIA- ha generado una sistematización muy completa de su aplicación en clases, la que ha probado como exitosa por varios años por medio de una sistematización de contenido, pertinente y significativa.

En este sentido el rol docente, situándolo desde una dimensión teórica debe traspasar el aula de clases. Elementales son sus experiencias y estrategias a la hora de poder completar el tan escaso estudio exhaustivo y sobre todo contextualizado en la educación de adultos. Parte del proceso de asimilación de esta diversidad por parte del profesional es tomar el papel de ser el verdadero soporte formativo en el proceso formativo de personas adultas (Cabello, 1997).

Según Requejo (2003), se necesita la creación de medidas tendientes al establecimiento de un presupuesto que patrocine una nueva conceptualización entre la teoría y la práctica, con el objetivo de que no resulte una educación para adultos abstracta o descontextualizada.

Estrategias evaluativas.

Respecto a las estrategias evaluativas observamos que los docentes presentan cierto tipo de reticencia por la evaluación de contenido generado por medio de pruebas escritas, sin embargo, las aplican en cuando se deben regir por la necesidad de pasar los contenidos que serán evaluados en la prueba de selección universitaria (PSU), puesto que si bien la gran mayoría de los estudiantes tienen poca proyección de ingresar a una institución de educación superior, algunos de ellos si necesitan rendir esta prueba para sus intereses de educación más allá de la enseñanza media.

El punto fuerte de la evaluación del contexto educativo lo podemos constatar en la necesidad de evaluar las habilidades y comportamientos que deben internalizar los educandos, esto en sintonía con Axford (1976) quien nos dice que los adultos aprenden de forma muy distinta de los adolescentes. Así mismo, el psicólogo, Jacob Getzels, demostró que los adultos aprenden mucho mejor las cosas que guardan armonía con un sistema de valores y sus inclinaciones personales. Así, el adulto aprendería mejor las cosas en las cuales encuentra relaciones que le son propias.

De tal manera, los profesores conscientes de la necesidad que tienen sus alumnos de generar habilidades, conductas y actitudes estipuladas en los programas curriculares oficiales, se esfuerzan por generar modelos evaluativos de participación en clases y desarrollo de habilidades de grupo, al mismo tiempo. Se hace necesaria la creación de modelos de evaluación que entren en sintonía con “*la necesidad de saber*” que presentan los adultos. Al considerar que los alumnos se disponen a aprender algo por su cuenta, emplean una energía considerable en comprobar los beneficios que ganaran en proporción del costo que les significará, por ende, se entenderá que la primera labor del educador de adultos consistirá en ayudar a sus aprendices a reconocer la necesidad de aprender (Knowles, 1989).

4.2. Conclusiones.

Realizada la investigación vemos que la educación para adultos en Chile como se ha planteado es aún deficiente, a la fecha no han sido muchos los interesados en problematizarla. No obstante, existe literatura y lo ha abordado teóricamente señala objetivos claros, metas específicas y programas de estudios que posibiliten la enseñanza de contenidos tradicionales como también de formación instrumental. Pese estos esfuerzos, se evidencia que la teoría no ha contextualizado y reconocido las particularidades socioeducativas de sus estudiantes lo cual ha limitado la práctica docente; es por ello que fue necesario interiorizar y preguntarnos por la práctica educativa en tres establecimientos con sus respectivos profesores de asignatura de Historia y Cs. Sociales, para identificar las condiciones y necesidades pedagógicas que requiere el docente.

- ¿Cuáles son las características que delimitan el perfil de los establecimientos CEIA?

La primera pregunta de investigación buscó identificar las características que delimitan el perfil de los establecimientos con la finalidad de comprender el medio en el cual se desarrolla la práctica docente. Al respecto vemos que dichos establecimientos cumplen la labor de integrar a todas aquellas personas que por diversos motivos (embarazo, problemas socioeconómicos, vulnerabilidad, etc.) quedaron excluidos o desertaron del sistema educativo convencional. Así, estos centros se convierten en la vía de escape de algunos, pero también una instancia en la cual se proporcione nuevas oportunidades de desarrollo y capacitación de actividades que apunten hacia su mejoramiento personal.

Un rasgo a destacar es que los CEIA se encuentran normados al igual que en el sistema educacional convencional por los mismos estatutos legales dispuestos por el Ministerio de Educación. El Ministerio teóricamente reconocería sus experiencias, realidades y necesidades, pero la práctica docente no coincide con lo propuesto al ver que estos establecimientos no se validan como un espacio de inserción social y posterior salida laboral. Los entrevistados acusan incoherencia y falta de pertinencia tanto de los planes como de los mismos establecimientos educativos, lo cual revela la ineficiencia de la enseñanza hacia sus alumnos.

Es así como se da respuesta al primer objetivo específico de investigación sobre la caracterización de los CEIA. En teoría los establecimientos son un espacio de integración donde sus alumnos obtengan las herramientas necesarias para ser frente el mundo laboral, pero que en muchos casos se terminan convirtiendo en una vía de escape a la educación formal.

- ¿Qué políticas y reformas públicas han orientado la educación para adultos en Educación Media durante el desarrollo de los establecimientos CEIA?

En cuanto a la segunda pregunta de investigación referente a las reformas educativas implementadas la educación para adultos en Educación Media, vemos que la educación de adultos se configura como un espacio de continuidad de estudio paralela a la educación formal con la finalidad de proporcionar los conocimientos y herramientas necesarias para el desarrollo personal y laboral del alumno.

Si se consideran los cambios propuestos por la LGE (creación de una modalidad flexible y presencial, como otorgar un título de oficio), la práctica docente de igual forma se vería modificada, pero en la práctica esto no ha sucedido. Los entrevistados más allá de evidenciar una reducción de los CMO y OF para generar espacios donde los alumnos desarrollen habilidades imperantes en el mundo socio-laboral, no han recibido capacitación especializada.

En cuanto al cumplimiento del segundo objetivo sobre los cambios generados a través de políticas educativas estos han sido más de forma que de fondo. La disminución horaria y la implementación de talleres se convierten en las principales aristas a destacar, constituyendo el punto de atracción de los alumnos. Además los cambios a los planes y programas no han hecho más que acrecentar la discusión entre lo que se enseña y lo que debiera enseñarse.

- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Historia y Cs. Sociales con respecto a las políticas modificadas para la enseñanza del sistema educativo para adultos en la asignatura?

En base a estas reformas, se responde la tercera pregunta de investigación concerniente a la percepción de los docentes de Historia y Cs. Sociales respecto a los cambios en las políticas educativas. En este sentido todos argumentan que para el caso específico de la asignatura de Historia y Cs. Sociales prácticamente no han existidos mayores cambios significativos en los planes y programas entregados por el gobierno desde la última reforma curricular. No obstante se manifiestan pequeños cambios de forma sobre los contenidos asociados, buscando asimilar las modificaciones realizadas a los programas de la educación convencional, como es la reducción de la carga horaria.

A partir de esto, nace la crítica de los entrevistados la cual hace relación a la escasa proyección que poseen los programas entregados por el gobierno en el tratamiento y contextualización de los contenidos con las necesidades del educando. Lo que en la práctica, los convierte en instrumentos totalmente ineficientes carentes de cualquier adecuación que permita acercar la práctica pedagógica con la realidad de estos educandos.

Es así como el tercer objetivo correspondiente a la opinión de los docentes se responde al ver que los entrevistados evidencian que las bases curriculares para la educación de adultos son producto de una adaptación ineficiente, puesto que los planes y programas reproducen la línea del currículo de la educación formal pero reducidos en contenidos, nada contextualizados y totalmente desvinculados con la realidad de los establecimientos CEIA.

De tal manera se establece que el principal punto débil puede verse inserto en el corpus teórico, quien tan frágil y ausente de tratamiento, muestra una total dejación en torno al estudio de una ideología para la educación de adultos. Las constantes quejas a los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales, manifiesta la evidente descontextualización a partir del tratamiento de sus contenidos

- ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de Historia y Cs. Sociales con respecto al perfil actual de los estudiantes que asisten a la red CEIA?

En lo que respecta a la cuarta pregunta de investigación sobre la percepción que tienen los docentes de Historia y Cs. Sociales sobre el perfil de sus alumnos, se evidenció un común acuerdo en estimar una calidad socio económica vulnerable y de exclusión de sus educandos. Ello se argumenta con el conocimiento de índices de medida social y escolar reforzados en la constatación de eventos de tipo delictivos como robos, consumo de drogas, alcohol, peleas, entre otros ocurridos dentro de los CEIA.

A lo largo de la investigación se expuso que el ingreso del estudiante a los CEIA se encuentra íntimamente ligado a la deserción del sistema educativo tradicional y repitencia con una alta tasa de rotación de establecimientos educacionales. Las entrevistas aseguran que tales experiencias repercuten en la nula estimulación intelectual y cognitiva, y la falta de interés e inseguridad ante un desafío académico.

Así se responde el cuarto objetivo específico al evidenciarse que el estudiante de la red CEIA presenta una baja auto estima sobre sus capacidades y habilidades, efecto de sus constante fracasos dentro del sistema pedagógico tradicional. Ante tal escenario cabe plantear la crítica al sistema educativo en su conjunto, el cual reproduce la segregación y exclusión social, y económica. Se hace necesario entender la educación de adultos como un punto crítico en el sistema educativo, llamando a una urgente reestructuración de la educación en Chile.

- ¿Qué modelo de enseñanza sería el más adecuado para la realidad socioeducativa actual de los establecimientos CEIA?

Es así como se llega a la última pregunta de investigación que se cuestiona por el modelo más adecuado a la realidad socioeducativa de los estudiantes. En base al marco teórico construido presentamos a la Andragogía como el modelo teórico pertinente al estar centrado en la experiencia de los estudiantes para desde allí forjar su aprendizaje. Si consideramos la serie de condiciones económicas y educativas de los adultos, se hace necesario incluir y convertir a éste en un personaje activo de su proceso educativo.

Creemos que es momento de hacer partícipe y sujeto activo al estudiante en su desarrollo socioeducativo. En tal contexto el rol del docente desempeña un papel secundario, convirtiéndose en un guía, pues se da mayor relevancia al proceso del autoaprendizaje.

Cabe destacar que el actual sistema reconoce que el adulto requiere de una enseñanza especial, pero en su mayoría se ha traducido en la reducción horaria y la creación de talleres que no necesariamente otorgan una salida laboral. Es ahí donde es pertinente volver la mirada a los alumnos para que estos puedan desarrollarse. Estos deben ser sujetos capaces de asumir responsabilidades en todos los ámbitos de la vida, que su proceso educativo se centre en el aprendizaje autónomo y responsable, y que quiera aprender para transformar su situación personal y social.

Es en este punto donde destacar el proceso de subjetivación que respalda la confianza y el papel del alumno al reconocer que es él quien desde su experiencia y su interiorización del mundo construye su conocimiento.

Claro está que la Andragogía es como muchos otros un modelo teórico que como tantos presenta sus falencias y discrepancias con ciertos contextos educativos. Para el estudio realizado, lo vemos como un modelo que en su totalidad difícilmente pueda ser implementado. Pues los entrevistados reconocen que sus estudiantes carecen de interés y falta de motivación familiar lo que en muchos casos dificulta el autoaprendizaje. No obstante recalcan que se esfuerzan por cumplir sus deberes; y no poseen mayor presión que la generada por sí mismos lo cual nos posibilita creer que son capaces de llegar hacerse responsables de su aprendizaje.

Para ello en primera instancia el profesor debe acompañar al alumno a través de un currículum flexible y contextualizado a la realidad del adulto. Este currículum propuesto es el Romántico que se presenta como una idea totalizante y transversal tanto para la educación formal como de adultos. Reconociendo las necesidades y capacidades del alumno, el docente de acorde a la información obtenida deberá ser capaz de confiar en las aptitudes de sus educandos ofreciéndoles la oportunidad de hacerles responsables de su proceso de aprendizaje. De la misma manera es imprescindible preparar a los profesores en su labor educativa, pero como ya se mencionado está aún es inexistente. Es así que se responde el último objetivo específico donde la Andragogía enfocada desde un punto de vista humanitario se hace imprescindible para el desarrollo integral de estos alumnos, ya

que -como coincidían todos los docentes- el trabajo principal en estos alumnos no es el desarrollo de habilidades cognitivas estandarizadas u avanzadas, sino más bien recuperar la integridad y autovaloración de sus propias personas y así insertarse de mejor manera el sistema formal.

De tal forma se da respuesta al Objetivo General de investigación al reconocer en primera instancia que la educación de adultos en Chile se ha mostrado ineficiente en responder las necesidades de sus docentes. Realizadas las entrevistas, quedo expuesto la falta de espacios de reflexión y capacitación docente ya sea nacidas a nivel de establecimiento como ministerial. Los profesores reconocen la falta de estrategias y reforzamiento institucional lo que los ha llevado en ocasiones a improvisaciones de acorde a las necesidades que presenta cada curso. De esta manera, se explicaría la carencia de docentes especialistas en educación de adultos.

Por otra parte, los profesores demandan la implementación de insumos e infraestructura apropiada, una contextualización de los contenidos y reestructuración de los programas de estudios.

Lo primero se entiende por las precarias condiciones en las que se realizan las clases; lo segundo responde a que la única diferencia entre la educación formal y de adultos es la disminución de la carga horaria y de contenidos, obviando toda diferencia etaria entre ambos modelos educativos; y tercero, corresponde a una fuerte queja hacia los programas acusándoles de estar retrasados. En suma, una inexistencia de programas especializados, poco coherentes y pertinentes, lo cual influye en el rendimiento del alumno.

Con todo lo expuesto el gran desafío y carencia que se presenta es en la educación para adultos, más que la cobertura, es la necesidad de proporcionar una diferenciación de su oferta de acuerdo a las necesidades y características de los distintos alumnos. Para ello, el profesional consiente de la realidad de la educación de adultos, constituye una labor esencial, la cual debiese estar enfocada en primera instancia a resaltar las capacidades de sus estudiantes valorando su trabajo y logro a fin de que este se adapte y se comprometa con su formación.

CAPITULO V

ANEXOS

V. Anexos.

5.1. Anexo N°1: Establecimiento Urbano CEIA MASS

Crterios e Indicadores	Descripción del Indicador	Medición del Indicador en el Establecimiento
Condición de Población Atendida	Índice de Vulnerabilidad (IVE)	ADULTOS
	Promedio de Índice Final	60,1% a 80%
	% de Alumnos Biculturales e Integrados/ Total de Matrícula	13,1 %
	% de Alumnos con Domicilios en Instituciones/ Total Matrícula	2,9%
Menoscabo	Total Matrícula Niños/ N° Cursos	38
	N° Denuncias por Delitos Mayor Connotación c/ 1000 hab.	54
	% Población en Pobreza/ Población Total	14,7%
	Nivel de Dificultad en Acceso al Establecimiento	Más de 6 cuadras

(PEI, 2012)

5.2. Anexo N°2: Rendimiento y Deserción CEIA Hualpencillo.

AÑO	MATRÍCULA		RETIRADOS		APROBADOS		REPROBADOS	
	GENERAL	EFFECTIVA	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
2009	298	212	86	29%	148	70%	64	30%
2010	273	209	64	24%	128	61.2%	81	39%

2011	297	238	59	20%	132	56%	106	44%
2012	325	240	85	26%				

(PDI, 2013)

5.3. Anexo N°3: Rendimiento Académico CEIA Las Américas

Indicador	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
%Aprobación	76,0	62,4	62,4	65	71	71	66	64
%Reprobación	24,0	21,8	21,8	35	19	29	34	36
%Deserción * (M. Gral.)	22,0	35,0	35,0	20	25	29	19	24
% Retirados **	15,0	15,8	15,8					

(PEI, 2013)

5.4. Anexo N°4: Matriz Categorial

	TEMAS		SUBTEMAS	Preguntas
A	Caracterizar la red CEIA en torno al PEI de tres establecimientos CEIA.	A.1	Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA .	<p>1.- ¿Qué problemas sociales y del entorno presentan los estudiantes de su establecimiento?</p> <p>2.- ¿Cuáles son los problemas que enfrenta cada día con los estudiantes?</p> <p>3.- ¿Qué instancias genera el establecimiento para que los docentes puedan conocer las problemáticas que presentan los alumnos?</p>

		A.2	Formulación y conocimiento del PEI.	<p>4.- ¿Cuáles son los principios más significativos de PEI?</p> <p>5.- ¿Cuál fue su participación en la construcción del PEI?</p> <p>6.- ¿Qué aspectos del PEI considera usted que son más representativos de la comunidad escolar?</p> <p>7.- ¿Qué aspectos del PEI considera usted que son menos representativos de la comunidad escolar?</p> <p>8.- ¿Se relaciona de alguna manera el PEI de su establecimiento con el resto del PEI de su comuna?</p>
B	Conocer la opinión de los docentes de Historia, Geografía y Cs. Sociales acerca de los cambios presentes en los programas de asignatura en relación a los	B.1	Conocimiento del docente con respecto a su disciplina.	<p>9.- ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor y cuántos en los establecimientos CEIA? ¿Cómo ha sido su experiencia?</p>

	establecimientos CEIA.	B.2	Opinión del docente respecto a los programas de asignatura.	<p>10.- Asumiendo que ha trabajado en ambos tipos de establecimientos, ¿Cuáles son las diferencias entre un modelo y otro con respecto a la práctica docente?</p> <p>11.- ¿Ha participado en las capacitaciones docentes para la educación de adultos?</p> <p>12.- ¿Qué opina del programa de asignatura en relación a la educación de adultos</p> <p>13.- ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han llevado a cabo del programa en la última década?</p> <p>14.- ¿En qué áreas se han reducido contenidos?</p> <p>15.- ¿Qué opina de esa reducción? ¿Ha contribuido en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes?</p>
--	------------------------	-----	---	--

				<p>16.- ¿Qué contenidos ausentes considera que debieran ser abordados según las necesidades estudiantiles?</p> <p>17.- ¿Considera que los contenidos abordados son pertinentes en torno al contexto escolar? ¿Por qué?</p> <p>18.- ¿Cuál es la aceptación que tienen los alumnos a la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales?</p> <p>19.- ¿Los alumnos evidencian interés respecto a la asignatura?</p>
C	Identificar los principales cambios tanto en OF como CMO de la asignatura de Historia y Cs. Sociales de Educación Media para Adultos aplicados sobre los establecimientos CEIA.	C.1	Conocimiento sobre reformas y cambios al programa de Historia, Geografía y Cs Sociales.	<p>20.- ¿Usted se encuentra en conocimiento de las actuales reformas curriculares vinculadas a la educación de adultos?</p> <p>21.- En cuanto a estas reformas curriculares, ¿se podría afirmar que existe completa coherencia entre las necesidades del alumnado y las exigencias de la sociedad actual?</p>

		C.2	Nivel de profundidad en que se ejecutan los OF y CMO dentro de los centros de educación CEIA.	<p>22.- ¿Cuál es el modelo teórico presentes en estos nuevos cambios curriculares?</p> <p>23.- ¿El ambiente escolar propicia la ejecución de estos OF y CMO a cabalidad?</p> <p>24.- ¿A través de qué medios, herramientas, estrategias se ejecutan?</p> <p>25.- ¿Qué tipo de actividades se realizan para ello?</p> <p>26.- ¿Se reflejan en este tipo de evaluaciones? ¿De qué tipo son éstas?</p>
--	--	-----	---	---

5.5. Anexo N°5: Pauta de Preguntas

Caracterizar la red CEIA en torno al PEI de tres establecimientos CEIA.

- 1.- ¿Qué problemas sociales y del entorno presentan los estudiantes de su establecimiento?
- 2.- ¿Cuáles son los problemas que enfrenta cada día con los estudiantes?
- 3.- ¿Qué instancias genera el establecimiento para que los docentes puedan conocer las problemáticas que presentan los alumnos?
- 4.- ¿Cuáles son los principios más significativos de PEI?
- 5.- ¿Cuál fue su participación en la construcción del PEI?
- 6.- ¿Qué aspectos del PEI considera usted que son más representativos de la comunidad escolar?

- 7.- ¿Qué aspectos del PEI considera usted que son menos representativos de la comunidad escolar?
- 8.- ¿Se relaciona de alguna manera el PEI de su establecimiento con el resto del PEI de su comuna?

B. Conocer la opinión de los docentes de Historia y Cs. Sociales acerca de los cambios presentes en los programas de asignatura en relación a los establecimientos CEIA.

- 9.- ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor y cuántos en los establecimientos CEIA? ¿Cómo ha sido su experiencia?
- 10.- Asumiendo que ha trabajado en ambos tipos de establecimientos, ¿Cuáles son las diferencias entre un modelo y otro con respecto a la práctica docente?
- 11.- ¿Ha participado en las capacitaciones docentes para la educación de adultos?
- 12.- ¿Qué opina del programa de asignatura en relación a la educación de adultos?
- 13.- ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han llevado a cabo del programa en la última década?
- 14.- ¿En qué áreas se han reducido contenidos?
- 15.- ¿Qué opina de esa reducción? ¿Ha contribuido en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes?
- 16.- ¿Qué contenidos ausentes considera que debieran ser abordados según las necesidades estudiantiles?
- 17.- ¿Considera que los contenidos abordados son pertinentes en torno al contexto escolar? ¿Por qué?
- 18.- ¿Cuál es la aceptación que tienen los alumnos a la asignatura de Historia y Cs. Sociales?
- 19.- ¿Los alumnos evidencian interés respecto a la asignatura?

C. Identificar los principales cambios tanto en OF como CMO de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales de Educación Media para Adultos aplicados sobre los establecimientos CEIA.

- 20.- ¿Usted se encuentra en conocimiento de las actuales reformas curriculares vinculadas a la educación de adultos?
- 21.- En cuanto a estas reformas curriculares, ¿se podría afirmar que existe completa coherencia entre las necesidades del alumnado y las exigencias de la sociedad actual?
- 22.- ¿Cuál es el modelo teórico presentes en estos nuevos cambios curriculares?
- 23.- ¿El ambiente escolar propicia la ejecución de estos OF y CMO a cabalidad?
- 24.- ¿A través de qué medios, herramientas, estrategias se ejecutan?
- 25.- ¿Qué tipo de actividades se realizan para ello?
- 26.- ¿Se reflejan en este tipo de evaluaciones? ¿De qué tipo son éstas?

5.6. Anexo N°6: Transcripción de Entrevistas

Entrevista N°1, CEIA MASS de Concepción.

Entrevistado: Rogelio Alegría, 40 años; Profesor de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

Entrevistador: Alejandro Biron.

Fecha: 03/12/2013.

<p>ENTREVISTADOR: Vamos hacer la primera pregunta que dice así. ¿Qué problemas sociales y del entorno presentan los estudiantes de su establecimiento?</p>
--

ENTREVISTADO: Ya, en general lo que he diagnosticado, tanto acá a través de ese mismo perfil que realicé hace años atrás con un estudiante de sociología y ahora con un psicólogo, lo principal es que ellos son de los quintiles uno y dos fundamentalmente, más del 50% de ellos vive solamente con un representante familiar con la mamá o el papá, generalmente con la mamá, el papá generalmente es desconocido y eso se puede ver en los registros de matrícula que dice “no hay información”. La repitencia de ellos va entre los dos y los siete años, en general han pasado por más de cinco colegios, hay más hombres que mujeres, y en general las mujeres tienen mejor rendimiento que los hombres, porque en general un importante porcentaje de ellas ya es madre, también hay mucho consumo de drogas, es importante el consumo de drogas que se da entre ellos. La deserción escolar ha sido una tónica en su formación, lo que entrega un estado de desescolarización. Eso es como el principal diagnóstico desde el punto de vista educativo. A eso se suma lo que los psicólogos llaman problemas de personalidad que tienen los cabros de más de diez y ocho años, como la falta de control sobre sus impulsos, sobre todo frente a las dificultades y problemas personales fuertes como la depresión u otros que se han generado digamos por la desarticulación familiar y la violencia que se produce en el entorno de pobreza en el que viven.

ENTREVISTADOR: ya segunda pregunta. ¿Cuáles son los problemas que enfrenta cada día con los estudiantes?

ENTREVISTADO: Los problemas diarios son básicamente la asistencia y eso genera problemas con los alumnos que no vienen y después problemas con los alumnos que vienen a clases. Hay que llamar por teléfono y en general siempre hay excusas y motivos por los cuales no están viniendo, a veces justificables, pero la mayoría de las veces los absorbe el consumo de drogas, los amigos o cualquier otro elemento. En definitiva la pega de uno se traduce en manejar eso, mostrándole al estudiante que hay una intencionalidad detrás de su proceso de formación, porque sin intencionalidad no hay motivación y la desmotivación que ellos presentan es bastante alta por la falta de herramientas para enfrentar el aprendizaje, entonces ante cualquier desafío ellos inmediatamente reaccionan con mucha desesperanza y uno nota eso en su discurso, que es súper negativo con respecto a sus competencias como estudiantes (no sé hacer esto, siempre me ha ido mal), siempre repiten la misma estructura y

eso es algo con lo que hay que luchar para que reconstruyan su auto imagen como estudiantes y enseñarles que el aprendizaje tiene procedimientos y si uno maneja bien lo procedimental consigue resultados igual. Ellos tienden a estudiar con la misma técnica todos los ramos, entonces son eficientes en algunos y muy deficientes en otros y cuando aprenden a que cada ramo tiene su propio procedimiento para ser estudiado, los rendimientos suben y la confianza sube y empieza a haber otra perspectiva, pero luchar contra esa estructura desescolarizada como aprendiz es súper difícil, sumado a que tienen problemas de adaptación súper fuertes, te pueden tratar a garabatos, te pueden impedir hacer una clase fácilmente, pero aquí son todos parte de un grupo de estudiantes y yo no hago diferencias entre integrados o no integrados, para mí todo el mundo es diferente y hay que estar preparado para hacer clases a personas diferentes no más.

ENTREVISTADOR: ya tercera pregunta ¿Qué instancias genera el establecimiento para que los docentes puedan conocer las problemáticas que presentan los alumnos?

ENTREVISTADO: En general hay pocas instancias, hay un Consejo de Orientación una vez al mes, pero ese Consejo no cumple el rol de conocer correctamente la situación de los estudiantes. Existe un horario de atención de apoderados, pero como sabemos que un 50% no va a tener apoderado no vienen muchos, a la reunión de apoderados tampoco y tiempo para hablar con los chiquillos no existe aparte de la hora de Consejo de Curso, pues no existe un momento destinado exclusivamente para esos fines, por el modelo de trabajo, claramente uno puede hacer un esfuerzo a nivel personal pero ese no es el modelo de trabajo pensado.

ENTREVISTADOR: ya, ahora pasando a la formulación y conocimiento del PEI, que es el segundo gran eje de esta primera parte de la entrevista, ¿Cuáles son los principios más significativos de este proyecto?

ENTREVISTADO: Este proyecto es de origen cristiano, pertenece a una fundación que es administrada por monjas y el principal eje del proyecto es buscar la dignidad del trabajador. Pero ahora más allá del trabajador se ha pensado en jóvenes y adultos y en el hecho de que ellos recuperen su dignidad fuertemente, los chiquillos que acá en países latinoamericano principalmente tienen otro componente, que aparte de la precariedad de recurso existe una connotación social y recuperar esa dignidad social es súper importante. Eso se traduce en el PEI, como un programa que digamos aquí se usa a Muller como eje filosófico en cuanto que él plantea la generación de la persona integral y en ese tipo de curriculum se ve al sujeto desde un área constructivista, responsable socialmente.

ENTREVISTADOR: Siguiendo. ¿Qué aspectos del proyecto considera usted que son más representativo de la comunidad escolar?

ENTREVISTADO: Creo que los aspectos más representativos tienen que ver con una cosa que es como de voluntad de cada uno por tratar de establecer un mayor grado de tolerancia en los alumnos, y creo que la tolerancia puede ser una vía útil para que los chiquillos descubran sus objetivos.

ENTREVISTADOR: ¿Qué aspectos del proyecto considera que son menos representativos de la comunidad escolar?

ENTREVISTADO: yo creo que lo menos representativo de la comunidad escolar, es el intento por tratar de homogenizar a los estudiantes, siendo que toda la gente que asiste a este tipo de establecimiento es diferente, entonces ahí se entra en una contradicción

ENTREVISTADOR: ¿se relaciona de alguna manera el proyecto institucional de este establecimiento con el proyecto de los otros establecimientos a nivel comunal?

ENTREVISTADO: yo creo que sí se relacionan pero en términos de planes y programas, incluso en la gestión del PEI y de cómo se quiere hacer funcionar un colegio, pero yo creo que la diferencia la establece el carisma que le da la institución religiosa, que establece un discurso ideológico sobre el porqué educar a los adultos y jóvenes, para que ellos recuperen su dignidad y eso establece digamos una cancha de juego súper amplia para todos los profesores, porque todos lo vamos a hacer de manera distinta. En cambio en otro colegio lo

van a hacer por las lucas nada más, en cambio aquí se establece un principio que es de alguna manera motivante y claro te dan la libertad para hacerlo.

ENTREVISTADOR: Bueno pasando a otro tema y con el fin de conocer la opinión de los docentes respecto de su disciplina, la pregunta es la siguiente: ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor y cuando años lleva ejerciendo específicamente en este establecimiento para adultos?

ENTREVISTADO: Coincidentemente hice mi práctica en un establecimiento para adultos, en el Balmaceda, ahí estuve un año, eso fue el año 1998 y ya llevo quince años haciendo clases, trabajé en proyectos sociales con niños en riesgo social de Hualpén y Talcahuano, después trabajé en la Fundación Tierra Esperanza si no me equivoco, le hice clases a los jóvenes de la cárcel y de ahí me vine para acá y llevo nueve años trabajando aquí.

ENTREVISTADOR: Asumiendo que ha trabajado tanto en la educación formal como en la educación para adultos, ¿podría mencionar una de las diferencias más notables entre ambos modelos?

ENTREVISTADO: En un inicio acá se ponía en práctica el decreto 190 que ejecutaba el primero, segundo, tercero y cuarto medio, aparte del primer y segundo nivel juntos, es decir, habían esas dos formas, entonces tú pasabas los contenidos casi de la misma forma que en un liceo tradicional, solo que no había educación física ni artes, pero ahora la diferencia más notable se expresa curricularmente, pues el currículum es tan acotado que la profundidad que se puede alcanzar en el tratamiento de los temas es súper baja y eso hace como la diferencia máxima, porque lo que ve un cabro en cuatro años es lejos mucho más de lo que nosotros vamos a alcanzar a ver en dos años, por la reducida cantidad de horas y por la estructura del currículum.

ENTREVISTADOR: Con esa vasta experiencia que usted tiene, ¿podría identificar las fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Cs. Sociales?

ENTREVISTADO: Mira yo creo que la educación de los sectores vulnerables debe plantearse desde una pedagogía crítica, creo que lo ideal es que el docente se asuma desde un enfoque crítico, o sea, yo no puedo ir a hacer pedagogía crítica al colegio inglés cachay, entonces es un absurdo compartir la pedagogía crítica y pensar en el Enrique Molina, porque son colegios que están preparando para la PSU, que están preparando para las expectativas de los estudiantes y las expectativas de los padres que llegan ahí. Participar de la pedagogía crítica pasa por trabajar en lugares como ese, y poder desarrollar el potencial de la existencia cultural desde ahí para entenderla, porque yo provengo de una clase social vulnerable, pero estudié en el Colegio Salesianos y te das cuenta del rol de movilidad social que tiene la educación, ahora esa movilidad social debe permitir algo más que ganar un título, esa movilidad social es real y debe demostrarse. Yo creo que la educación es importante, entonces si uno saca en cuenta, la educación con los sectores más golpeados por el modelo económico del país, no solo te entrega la fortaleza de descubrir la realidad del país y te obliga a pensar más allá de los marcos curriculares que te entregan, porque en estos lugares las cosas no empiezan a funcionar desde ese marco, es muy claro al respecto lo que expone la ONU cuando plantea la contradicción existente en la educación decimonónica, a partir de la década del 50' que es cuando se abre a todas las poblaciones de América latina, evidenciando que ésta estaba destinada hacia las clases medias y no hacia las clases vulnerables, es decir, la educación no está pensada para la clase baja y esa es la contradicción curricular que uno enfrenta. El currículum, según la teoría crítica, es una propuesta de clase como diría Bourdieu, y eso que es violencia simbólica entra en contradicción con estas otras clases sociales, y ahí se ofrece el debate de la transformación social, entonces es una fortaleza trabajar en estos sectores siempre y cuando tengas clara tu línea teórica desde la pedagogía, pues como la educación de adultos casi no existe en el país en términos de reconocimiento público, hace que, en general, la labor docente se vea profesionalmente inferior, esto es, en comparación a la práctica docente en otro tipo de establecimientos, es más, suele considerarse que quien opta por la educación de adultos opta por la flojera, por no hacer nada, porque da lo mismo. La tarea más desafiante, creo yo, es promover un cambio en la educación existente. Porque, o sea, aquí tú te encontras con todo lo imaginable, con lo extremo, estás trabajando al límite de lo posible. Entonces la experiencia te obliga a pensar y desarrollar nuevas metodologías. Si tú te fijas bien, dentro de

los pocos espacios de discusión que se crean en el marco de las protestas estudiantiles, nunca se nombra la educación de adultos siendo que en Chile hay 5,2 millones de personas que no han terminado la Enseñanza Media. Esta educación debería contar con más recursos, porque trabaja con los cabros más necesitados, sin embargo, es el sector más olvidado. Es paradójico porque Chile es uno de los países con más altos índices de deserción escolar. Esto descubre que el ideal de la educación gratuita y de calidad es para la elite nuevamente, como lo fue en la sociedad de la igualdad en 1850, donde por ejemplo se orientaba a los artesanos pero no al bajo pueblo que seguía sumido en la miseria.

ENTREVISTADOR: Ahora bien, ¿han existido capacitaciones docentes en su establecimiento?, ¿usted ha participado?

ENTREVISTADO: Si, hubo una el 2007, y era para la propensión de estos planes y programas que técnicamente era lo mismo que estábamos haciendo, solo que se ratificó que se eliminaba el sistema antiguo y quedaba solamente el primero-segundo medio y tercero-cuarto medio.

ENTREVISTADOR: ¿No fue un cambio por objetivos?

ENTREVISTADO: No, técnicamente los planes y programas quedan igual.

ENTREVISTADOR: Ya, ahora vamos a pasar a otro punto respecto a su opinión hacia los programas de su asignatura y la pregunta dice: ¿Qué opina de los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos?

ENTREVISTADO: Yo creo que el programa de asignatura no está pensado para ellos, o sea está pensado para un adulto trabajador, que no es el promedio de los estudiantes que están llegando. Ese adulto trabajador debería tener un plan diferenciado; el Chile califica participó en eso pero claramente no alcanzó a calificar a toda la gente que tenía que calificar, y la calidad de esas calificaciones era bastante cuestionable. Ahora, la educación de jóvenes y adultos se tiene que abrir hacia la diversidad y creo que no lo veo, no hay un eje de re-escolarización, no hay un eje que impulse a la continuidad de estudios y esa es la gente que nosotros tenemos aquí y para allá queremos trabajar, el objetivo es que todos sigan estudiando, que den la PSU y que continúen en un instituto, y ninguna estructura de planes y programas está enfocada para ello, ni siquiera para la PSU. Entonces el eje de la re-

escolarización no está considerado y creo que es una de las deudas pendientes que tiene la educación de adultos hoy en día.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han llevado a cabo en los programas de los últimos años?

ENTREVISTADO: Los cambios más significativos aparte de eso que te contaba de terminar con el decreto 190, ya, es que se agregaron estos ramos técnicos como; consumo y calidad de vida, conciencia social o la inserción laboral , entonces estos ramos que supuestamente deberían desarrollar habilidades en los chiquillos han sido un fiasco, no resulta. También se agregaron dos ramos más instrumentales que aquí se hacen matemática 1 y matemática 2 y tampoco resultan porque están pensados para un sujeto trabajador, pero no para un sujeto joven que está asistiendo a la sala

ENTREVISTADOR: ¿en que se han reducido los contenidos?

ENTREVISTADO : mira aquí se redujo, al terminar el 190 desapareció filosofía, ya , porque tenían filosofía porque se asimilaba al otro decreto normal de... digamos la educación tradicional, y la hora de historia igual quedaron en 4, pero antes podían haber hasta 5, ya , y se redujo entonces todo los ramos redujeron horario, yo tengo un horario súper corto, con menos ramos, con menos horas, porque ahora estamos entregando “consumo y calidad de vida” y eso , ah y en biología, química y física fue un chiste, porque ellos pasaron de 3 horas o 4 horas a tener dos horas en las 3 juntos, en un solo ramos que se llama ciencias, en 90 minutos, cachay y ahí el profesor debe pasara química, física y biología,

ENTREVISTADOR: Entonces estaría demás preguntar respecto a esta reducción si ¿ha conturbado al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno?

ENTREVITADO: yo creo que para un adulto que quiere ir y trabajar como jornal y eso puede ser, pero para los jóvenes que es la masa que está aquí, no, no lo es, o sea no responde a sus necesidades

ENTREVISTADOR: ¿Qué contenidos ausentes considera que deberían ser abordados para responder estas necesidades?

ENTREVISTADO: yo creo que hay que retomar filosofía, pero hay que retomar en un eje de la lógica, ya , porque el problema de la estructura social, digamos no es solo la falta de conocimiento sino en la lógica del razonamiento, un estudiante que tiene buen rendimiento en general tiene un manejo lógico en la relación causa-efecto claras, cuando tú le planteas el pensamiento inductivo, deductivo con pocas señas si es que no lo manejan lo van a entender, entonces tu puedes reflexionar desde ese punto de vista, le puedes decir; analiza estas fuentes, analiza este texto. En matemáticas puedes hablar de causa-efecto, en ecuación, en química, física en todo, entonces yo encuentro que lo chiquillos tienen graves problemas para determinar esos ejes que son habilidades cognitivas, creo que la filosofía enfocada desde las habilidades cognitivas debería ser un tema importante de retomar, porque nos ayudaría a todos, así como todos dicen que los cabros no saben leer, claro y eso nos perjudica a todos, yo creo que la falta de manejo en lógica nos perjudica a todos por igual.

ENTREVISTADOR: ¿considera que los contenidos abordados son pertinentes en torno al contexto escolar?

ENTREVISTADO : O sea yo creo que no, no son pertinente porque si los cabros quieren dar la psu, porque son muy pocos, son muy pocas horas y no son pertinentes si no eres trabajador, por que trato de pasar lo mismo que pasan en los otros liceos, pero con menos profundidad, o sea no queda contento nadie, entonces yo creo que deberían haber un currículum para el trabajador y debería haber un currículum en que se reconozca el modelo de competencia educativa en Chile establecido por mediciones como en SIMCE genera exclusión, cachay, y esa expulsión debe llegar a algún lugar y ese lugar está siendo educación de adultos y eso debería tener un currículum y reconocer; si nos gusta competir, sabemos que mucha gente va a pender, ¿que haber a hacer ahí?, cachay, todos hablan de ganar, de educación gratuita, pero a partir de un puntaje, ¿Qué pasa con quienes no lo obtienen? Cuando nosotros en educación sabemos que los factores sociales juegan un rol súper importante para logra tener un puntaje, no es solo en colegio, cachay. Entonces eso es como relevante, y no podemos hacer reglas de la excepción, o sea, en todas partes van a haber chiquillos de no sé po, del quintil 1 que vayan a llegar a la u, pero es la excepción, no es la regla, la regla es que el 90% no va a llegar, es cosa de mirar en SIMCE y su rendimiento por dependencia y clase económica, las clases económicas pobres rinden peor que las altas y eso es un hecho que no se puede negar, ahí hay que hacer un Currículum

especifico.

ENTREVISTADOR: Bien, ¿Cuál es la aceptación de los alumnos a la asignatura de historia, geografía y Ciencias Sociales? Si es que existe alguna.

ENTREVISTADO: Mira, yo tengo buena aceptación de los alumnos, porque trabajamos bajo la clase problema y es un proceso creciente entre primero y segundo nivel, el primer nivel tiene un rol de escolarización, ya , entonces es mucho más normativo, hay que formar hábitos de estudios que no están cachay, o sea, tener un cuaderno, escribir, saber tomar apuntes, saber dibujar un gráfico, saber interpretar un gráfico, saber dibujar un mapa, saber interpretar un mapa cachay, ubicarte en el tiempo y ubicarte en el espacio, enseñarle a leer comprensivamente, entonces es un trabajo mucho de preparar, y esto se hace con historia de Chile , entonces la historia de Chile sirve a la vez para que ellos vayan teniendo en cuenta problemas cotidianos y entendiendo el problema del poder, entonces el enfoque que se hace de la historia es de la historia problema, nosotros vemos el eje como a lo Salazar y Pinto; gobernabilidad y gobernanza, esos son nuestros eje de toda el área, y vamos viendo la evolución del proceso de gobernabilidad y gobernanza en la historia de Chile cachay, en qué momento en pueblo ha tenido un grado de gobernanza importante y que ha logrado , y como se ha comportado el poder desde la gobernabilidad, cuales son las estrategias que generalmente han estado usando, entonces vamos haciendo bloques de procesos sociales en donde se van manifestando estos temas y eso ha sido provocador porque ven la historia un poco más analítica y empiezan a darse cuenta de las opiniones, empiezan a tomar conciencia un poco del espacio como una construcción ideológica, política y económica, por supuesto cultural pero básicamente en este año a mí me interesa que veamos los aspectos ideológicos, políticos y económicos fundamentalmente. Para después empezar a interpretar lo otro, en cuarto, o sea en el segundo nivel, entonces trabajar esos temas de análisis políticos, sociales, económicos y culturales para mi es súper relevante este año, quiero que lo distingan y lo apliquen a toda la vida, y aplicar una variable política como gobernabilidad-gobernanza, va a traspasar cualquier periodo de gobierno, siempre va a ser en tal periodo, más importante de que presidente hubo, es como fue la dinámica cachay, que le sirve inmediatamente , por

ejemplo la dictadura militar fue un estado de súper fuerte la gobernabilidad, una destrucción de la gobernanza totalmente que costó levantar, o se levanto autonómicamente a través del frente, el MIR , y te pueden ir explicando esas dinámicas, conflictos que había y que no había .

ENTREVISTADOR: ¿los alumnos evidencian interés respecto a la asignatura?

ENTREVISTADO: Si, hay alumnos claro, que en general no van a pescar mucho, porque tampoco les va a gustar pero la mayoría del curso y alumnos específicos si les interesa, empiezan a leer, yo les empiezo a dar bibliografía digamos y ellos se comienzan a interiorizar y se sorprenden cuando se dan cuenta que ellos viven en historia cachay, mas alla de las novelas , pensaban que la historia era el libro de clases no más, cuando tú le pasas un libro por ejemplo sobre el golpe sobre la violencia o le pasas un libro, no sé, ponte aca arriba tenemos a Hobsbawm, y ellos leen y se dan cuenta que hay una literatura, una bibliografía se fascinan y empiezan a estudiar , es algo más motivarte que las novelas, o la filosofía a veces que está ahí, que es como estudiar la realidad, encuentran que estos textos históricos son muy reales, cuando tú les pasas un autor digamos específico, o sea, le pasas la introducción de violencia política popular en las alameda, van a guatear cachay, pero si les pasar a autores específicos como Thompson, Hobsbawm, Braudel y artículos bien claves, lo que ha hecho súper bien Salinas en historia de vida cotidiana, les paso artículos bien específicos los cabros van descubriendo la historia igual hay que hacer alguna guía. Como ellos van reconstruyendo históricamente la realidad y les fascina este mundo de... con palabras se construye la realidad y cachay que quedan así como ooohhh!!! Extasiados de decir chuta en realidad se puede con un diario construir una realidad, empiezan a ver las fuentes de otra manera y muchos entran a historia en la U de Conce, o geografía especialmente esos cabros se quedar pegados y dicen; esto es lo mío.

ENTREVISTADOR: bien, ahora pasando al último tema que hace referencia a los cambios de forma de los programas de historia y geografía, la siguiente pregunta dice: ¿usted se encuentra en conocimiento de las actuales reformas curriculares vinculadas a la educación de adultos?

ENTREVISTADO: mira, en estos momentos no hay ninguna reforma andando así... todavía. Por lo que yo entiendo, se está reformando, es reconstruyendo la básica; de primero a séptimo, o sea; de primero a sexto y después de séptimo para arriba va a ser la media, eso no sé qué consecuencias va a tener en la educación de adultos, tendríamos que ahora el primer nivel correrlo a séptimo y octavo, el segundo nivel a primero y segundo e inventar el tercer nivel que sería tercero y cuarto cachay, si se corrige uno se corrige la otra. Ahora, nosotros nunca hemos tenido por ejemplo mapas de progreso, nunca hemos tenido o sea, la organización que tienen los planes y programas que uno puede ver en la educación media formal ya, si bien llegan los planes y programas, son versiones súper reducidas, con ejemplos my básicos de que hay que hacer ya, y copiados del otro programa o sea, cae el lo mismo, si uno lee lo otro... es lo mismo. Entonces, y lo peor es que es menos ya, entonces yo creo que vamos a ser el residuo que quede de lo que la gente crea que es importante... medir en la educación media, porque en Chile, esta pregunta es bien de fondo cachay, en Chile nunca nos han preguntado que estamos enseñando, siempre estamos hablando de los resultados de las mediciones, pero nunca hablamos si lo que estamos enseñando... que calidad tiene, o sea, no me refiero a la calidad de la enseñanza, me refiero específicamente al contenido y a los objetivos que planteamos, o sea, nadie cuestiona un estado republicano fundado por O'Higgins, nadie cuestiona el estado en forma de Portales cachay, ustedes saben historia y lo digo derechamente, o sea, nadie cuestiona la división de conquista – colonia-independencia cachay, y nadie lo cuestiona en la medida que nadie dice cómo afecta al pueblo mapuche eso, como lo afecta la etnia del norte eso, pensando en un Chile unitario que es la introducción de la palabra del orden proletario, o sea, esa introducción lo que te dice es que Chile no es unitario, es un Chile diferente de norte a sur y diferente de arriba para abajo, es diferente para todos lados, entonces, frente a una mirada como esa cachay, el problema que yo pregunto es cuando nos vamos a sentar a discutir ¿qué es lo que queremos enseñar?, ¿por qué estudiamos a la historia universal con una división? cachay, moderna, que no tiene nada, ningún sentido, ¿por qué estudiamos los libros por siglos, o sea, la temporalidad que establece Europa, es la temporalidad del esclavo cachay, la modernidad parte en Europa y acá éramos unos salvajes... esa concepción euro céntrica de la realidad nunca la han cuestionado, yo creo que eso es lo que hay que cuestionar. Quizás cuando enseñamos cosas con sentido, quizás esas cosas se aprenden mejor, pero enseñar cosas ilógicas es difícil que la

gente las aprenda, porque son ilógicas, entonces si nosotros nos acercáramos, por ejemplo, en los contenidos de Historia, ¿por qué no se enseña historia regional?, ¿por qué no se enseña micro historia? Porque ningún profe ha leído el queso y los gusanos cachay, y como desde un sujeto puedo explicar una época, y ese sujeto puede ser tu alumno cachay, y desde tu alumno explicas esta época, pero ese ejercicio que es histórico no solo didáctico, un ejercicio del método de la microhistoria se pierde cachay, no está presente, quizás esa es la historia que debemos enseñar, que nos exige retomarnos hacia la estructura de las escuelas historiográficas y formar a un profesor de historia desde ahí, o sea, tu escuela es parte de tu didáctica por la transposición, y habrán cosas que enseñare así otras que las enseñare de otra manera, pero ponte tú puede que la primera guerra mundial, si yo saco el siglo XX de entremedio puede que sea la segunda guerra después de 1890 en Europa, y la segunda sea la tercera y sea un conflicto más largo cachay, eso lo plantea Ballantine, y dice porque no le sacamos el siglo y vemos quizás esas tres guerras en Europa, si parte el 1890, son parte de un mismo conflicto cachay, pero al dividirlo por siglo, cambiamos el conflicto y la comprensión de la historia, entonces la temporalidad cachay, porque no nos la han enseñado como es y la basamos no en una percepción de cómo pasa la realidad, sino una percepción cuantificable cachay, la complejidad ¿Por qué no vemos la complejidad cómo es? Esos son ejes fundamentales del pensamiento histórico, tiempo, espacio, complejidad, historicidad. ¿Por qué la historicidad no tiene un papel protagónico en la explicación histórica? Cachay, eso deberíamos enseñarlo, pero tú dices si, si está en la introducción de 2 medio, con un par de actividades, valla y pregúntale a su mamá: que pasó antes... hay que demostrar eso empíricamente con la historiografía cachay, y esa es la guía del cuento didáctico, y dejar de buscar tanto dato y cosas, en la transposición histórica nosotros tenemos una gran ventaja que no la tiene matemáticas, nosotros en la historia hablamos de realidades con fuentes y eso es todo, esta es la fuente, léelo, la escribió tal compadre ¿Qué crees que está diciendo? . ¿Qué más potente que eso? Entonces, los profesores de química, aparte de un experimento ¿qué pueden hacer? Nosotros podemos mostrarle las fotos cachay, usar las fuentes, poner un audio, ver una pintura, entregar una carta. Mostrar la carta de Colón y decir ¿cuántas veces dice oro? ¿A que vino? Entonces esos ejercicios cachay, son fundamentales. Pero si nos basamos en el libro y en los contenidos que te dan, los vas a pasar linealmente, ni siquiera te vas a detener a pensar porque, y esa visión súper positivista, o sea, hay que dejar de usar eso

hay que comenzar a usar mas la dialéctica para entender los conflictos, ver los conflictos como algo positivo cachay, y no pasarnos hablando de guerra cachay, si no también ver los periodos entreguerras y donde se cocinan los conflictos.

ENTREVISTADOR: Entonces hablando de reformas curriculares básicamente se podría decir que son pocas o inexistentes. Bien pasando a la siguiente pregunta ¿cuál es el modelo teórico presente en estos nuevos cambios curriculares?, o sea, si es que hay un cambio.

ENTREVISTADO: Mira, según a lo que nosotros nos enseñaron en la proyección curricular, en la última que fue el 2007, nos dijeron que el modelo era el constructivista ya, pero cuando tu vas a ver los objetivos, son Bloom cachay, y cuando veas Bloom la mayoría llega hasta comprende, y si uno ve que es; conoce, comprende, aplica, analiza, sintetiza y evalúa cachay, la mayoría llega a comprender, que es el segundo y con suerte a veces tienes un análisis. Entonces es súper bajo el nivel que establece digamos a través de los objetivos que se deberían conseguir y esa visión constructivista tiene una contradicción con esa visión positivista final cachay, entonces si se quiere que los aprendan lo mismo a un bajo nivel pero de manera entretenida, claro cuando se habla de didáctica se habla de entretenimiento cachay, que no se aburra, el profe es aburrido, entonces yo creo que ese es el tema. Hay una falta de enfoque teórico real, y una visión de la didáctica que da pena cachay, la didáctica es un activismo cachay, hay momentos en que alguien te habla de estrategias y esas estrategias es como es el data, el data, la guía y la prueba, pero eso no son estrategias. Bueno tú haces lo que vas a ser no más, pero quedas para dentro y dices shuu ¿Qué paso ahí cachay? Claro ese tipos de cosas yo creo que acá están vistos, o sea, se quiere por un activismo reformar el fenómeno del aprendizaje, por una visión del constructivismo totalmente errada que es que como; hagan cosas cachay, en grupo, eso es lo que se entiende por constructivismo hoy en día, pero no pienses cambiar las cosas, pero no pienses en hacer algo diferente. Siendo la educación de adultos uno de los lugares donde más preguntas se pueden establecer con los estudiantes, donde más dialogo tu puedes generar, porque te obligan, porque no se callan, tienes que estar a la defensiva, no puedes parar, tu paras y te sientas... caos, tienes que estar dirigiendo y hablando, y como vamos a controlar esa situación; hablando, preguntando, insistiendo sin parar.

ENTREVISTADOR: hablando específicamente de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, la pregunta dice; ¿el ambiente escolar propicia la ejecución de estos objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios?

ENTREVISTADO: mira, el ambiente siempre es disparate, el ambiente acá es complicado, por lo que hablamos al inicio, el ambiente aquí es crucial, el tema es como el profesor genera estrategias y como las aplicas a los estudiantes, o sea , acá tú no puedes venir a improvisar cachay, y gran parte de los planes y programas de historia, en realidad si tú los vas transformando y agregando la visión historiográfica que tu personalmente tienes, funciona, pero si tú los tiras tal cual vienen en el libro no va a funcionar, ahí está el rol docente, el docente debe ser alguien quien interprete la historia cachay, si los hechos no van a cambiar nunca, Chile es una república en eso estamos claros, el punto es ¿para qué sirve una república? ¿Para qué sirve un país? ¿Para qué sirve que se Chile, Bolivia, Argentina?¿porque? ¿Cuántos años tienen los países? Preguntas como esas, me interesan que sepan cuáles son los tres poderes del estado pero para que sirven que estén divididos, ¿están divididos?¿cómo podemos participar en ellos?, esas son las preguntas que debemos hacernos como historiadores, lo otro es pasar la materia no más, entonces los contenidos siempre van a estar presentes, porque sobre eso estamos pensando, pero la idea es que pensemos sobre eso, no la memorización de eso.

ENTREVISTADOR: Bien, a través de que medio, herramientas, estrategias se ejecutan en su labor docente?

ENTREVISTADO: yo uso un modelo dialógico, con mucha fuerza en el segundo nivel, y en primer nivel uso un modelo que al inicio del primer semestre hasta septiembre, es súper estructurado, en donde trabajamos a través del constructivismo cognitivo, mucho mapas conceptuales cachay, para que ellos aprendan a escribir la materia en sus cuadernos cachay, no se usan guías porque las botan y al final no tienen materia, entonces lo ideal es seguir con la estructura de clase con el objetivo y todos los contenidos muy ordenados ya, entramos haciendo líneas de tiempo universales y de Chile, después hacemos mapas de Chile y del planisferio cachay, para que quede más o menos claro el tiempo y el espacio, y cuantas regiones tiene Chile y paralelos y meridianos, pasamos todo esos contenidos junto con el desarrollo de los mapas, ubicación horaria por el uso horario, todo lo que es manejar un

mapa, entonces vemos tiempo y vemos espacio, luego vemos un concepto de historia pero con el fin de redacción, de reconocer fuentes y de ahí nos metemos con la materia, entonces la materia va con la procedimental de la comprensión lectora, entonces vamos identificando ideas principales e ideas secundarias, con la idea que ellos si leen un libro deben ir anotando; párrafo uno; idea principal y secundaria. Enseñamos distintos tipos de resúmenes, por línea, por punteo, por cuadro, por tabla cachay, y después hacemos un mapa conceptual largo en la pizarra, yo les ayudo a hacer eso y vamos re explicando para la prueba y después ellos hacen una síntesis que es tomar ese mapa y redactarlo en dos planas, entonces que se estudia para la prueba, eso. Entonces les estamos diciendo como estudiar ¿cómo se estudia la historia? Así. Si tengo una duda de la síntesis, miro en mapa, si tengo una duda del mapa, ahí recién vuelvo a mirar el cuaderno, pero la idea es que cuando el lea, se acostumbre a generar un producto de su trabajo, porque si no, va a estar eternamente pendiente del cuaderno y al estar eternamente pendiente del cuaderno, vuelve a leer la mitad de la primera página y abandona cachay, y al estudiar de nuevo vuelve a pasar lo mismo y cierra, nunca sale de esa página, entonces la forma que salga de esa página es que trabaje con el mapa conceptual, es decir sacarlo de esa herramienta repetitiva que el tenia para estudia. Entonces con eso se van preparando y desarrollan un trabajo práctico o 3 trabajos prácticos, 2 coeficiente uno y 1 coeficiente 2 por semestre, y esos trabajos prácticos se hacen el segundo semestre en trabajos con guía, pero guía de auto completación en la sala, porque si la llevan, no vuelve, entonces con la materia que pasamos en el cuaderno, la basamos en la guía, después trabajando en el libro con la materia resumen del libro, resuelven la guía y al final le pasamos la guía con contenidos nuestros cachay, y esas guías con contenidos la trabajados en la sala, como; trabajamos lo escrito pero con apoyo audiovisual y todo cachay, para ir entendiendo los pasos, como ya manejamos las ideas y se desarrollan en la prueba. En el segundo nivel comenzamos a ver siglo XX digamos inmediatamente y ahí comenzamos con material audiovisual directamente como el discurso de Hitler y hacemos otro tipos de trabajados digamos mucho mas interactivos, pero ya tenemos estas competencias instaladas, o sea, los alumnos van a poder tomar apuntes y si les digo hagan un cuadro resumen lo van a hacer cachay, eso.

ENTREVISTADOR: Bueno ahora viene una pregunta que de cierta forma ya respondió, ¿qué tipos de actividades realiza?

ENTREVISTADO: claro, ellos también disertan, exponen algunos con ciertas habilidades desarrollan la creación de diarios de época, describir a un personaje, entonces hay un trabajo de producción, pero hay arto trabajo procedimental, o sea, que es un mapa conceptual, saber que es y saber hacer, entonces siempre va a haber una línea entre un extremo donde esta notado el procedimental por ejemplo; lectura comprensiva, identificar la idea principal, ¿Qué es la idea principal? En el resumen que es lo secundario, un ejemplo, un dato, entonces cuando lo vayan leyendo lo irán comprendiendo, para que este otro año, ellos tomen apuntes, entonces cuando yo hable ellos sepan que yo partí hablando y paré es un punto aparte y dentro de eso tu vas a descubrir si lo que yo dije fue una idea principal o secundaria...

ENTREVISTADOR: ¿y se logra eso? ¿Se logra el reconocimiento que ellos puedan llegar a tomar apuntes?

ENTREVISTADO: Si, se logra pero te toma dos años si, no es uno, tienes que trabajar sistemáticamente, el alumno tiene que darse cuenta que cuando yo digo una idea principal estoy hablando de un concepto o de una definición de algo y tiene que darse cuenta que cuando yo digo una idea secundaria, estoy hablando de un dato un ejemplo una fecha cachay, de la situación de un hecho, entonces tiene que entender que estamos hablando de; el concepto, a propósito de qué; el dato. Un alumno que aprenda esta distinción, después aprende a escribir y en definitiva está aprendiendo a pensar, ¿de qué concepto voy a hablar? ¿Y con qué hecho voy a sostener ese concepto? Cachay, pensamiento histórico, no novelesco de inicio, desarrollo, cierre, personaje principal, etc, no, eso es comprensión lectora y digamos...científica, de qué concepto a partir de qué hecho. Esto permite que cuando tu como profesor quieras hablar de los contenidos, los cabros te captan, el profesor en este sentido no debe apurarse, debe ser consistente en el tiempo, es un proceso. A veces se interpreta que ser sistemático es ser positivista pero no es así, acá debes ser sistemático y constante para lograr los objetivos, si tú no tienes claro lo que estás haciendo, no sé qué estás haciendo como profesor, o sea, el hipismo es para otras cosas, como para las fiestas cachay, pero para hacer las cosas en circunstancias como las nuestras, de pocos recursos, con muchas dificultades, si tú no eres sistemático con los pocos recursos que tienes, no resulta. Entonces al final vas a terminar dando sermones, y usted y la moral, o sea, no, hagámosle una buena clase, yo parto por ahí cachay, porque así les estás exigiendo, si ese es el tema, les está

exigiendo, entonces tú tienes que enfrentar esa situación y al final del año los cabros te reconocen que los hiciste movilizarse, se movilizó por su aprendizaje, porque él ya tiene un sistema adquirido, pero tú no puedes ceder y tú lo que tienes que demostrar es que el liderazgo no es mandar cachay, el liderazgo va ligado con saber pa' dónde vay y si vay consistentemente pa allá la gente te va a seguir, ni siquiera porque tení la razón, es porque soy seguro, si te siguen es porque te creen, porque pasó de curso, porque cacho que aprendió y cuando va pasando el tiempo y los cabros se dan cuenta que aprenden, te siguen po, pa' donde voy ellos van, por qué? Porque se dan cuenta que uno es diferente y yo eso cosecho por ejemplo piola y es un segundo, es súper relajado, a mí me va súper yo no tengo problemas disciplinarios, es súper relajo, pero en primero te las comiste todas, todo lo que tiene que pasar, porque los locos llegan drogaos, entonces tú te preguntay por qué por qué y si yo llegaba a la sala a la última hora por qué el loco había estado toda la mañana volao en la sala y ¿por qué? O sea, cuando llego yo...shhh no socio no te parí conmigo porque no po, qué está haciendo el loco? Se está produciendo el mismo un daño, va a quedar repitiendo toda la vida y va a terminar a la pala toda su vida y tu podí hacer la vista gorda o decirle en su cara que nopo, que pare, que resuelva el problema, el problema es que el fuma, no sé qué, todos los días y hay que hacer algo al respecto, y cuando quiere estudiar y sufre ya es una señal, pero no podemos pasar por alto, porque tu aguantay eso en todos los cursos, haces tú mayor esfuerzo, entonces tú en algún momento tienes que tener ese nivel de marcar derechamente la diferencia, remarcarles el daño que se están haciendo a sí mismos en muchos casos, vale la pena, entonces tú tienes que darles un respaldo y respetar el trabajo que estás haciendo, si no a los cabros se les cae la moral, se les cae la moral, sienten que cualquiera puede ser, que su esfuerzo cualquiera lo pueda hacer, si aquí no interesa

Interesa que la gente sea buena consigo misma y pa' eso tienen que mantenerse firme, sentir que lo va a lograr, que es posible, su meta es lograr pasar el curso y cuando ya lo empieza a lograr... de a poco retoma confianza y cuando le tomó la confianza ya quiere estudiar, quiere salir, y ahí se abre una posibilidad súper positiva pero eso parte en conflicto, eso costó un año, un año completo. Después ya siente que estudió, que va a pasar de curso, entonces nooo es cuático el tema y por esos cabros tú tienes que tomar tu pega en serio y pedir silencio y decir: los que quieran estar aquí van a guardar silencio y ese silencio les va a permitir por minutos concentrarse en hacer sus cosas, pero al contrario si tiene ruido, interrupciones, no

les estás dando la oportunidad, ¿que cuesta cambiar un poco las cosas? entonces cuando tú vas aprendiendo eso que es solidario con tus cabros y entiendes que tu pega es garantizarles tranquilidad para desplegar todas sus habilidades, te day cuenta que no teni que caerle bien a todo el mundo porque hay gente que se merece una oportunidad, y en ese sentido tienes que darte cuenta de que hay alumnos que no tienen buenas competencias como profesores, no tienen las habilidades profesionales o corresponden a otras áreas, hay gente que no está preparada para estar en una sala de clases, porque no tienen la preparación suficiente para estar en una sala de clases, quizás en un grupo de ocho en una educación no formal funciona, pero si ya es difícil una educación formal como ésta y no tiene voz de mando, loco teni un problema de concepción de lo querí ser, en este partido tú tienes que defender tu proceso y ese proceso es pa' todos, una regla del diseño de hoy día es que el aprendizaje es para todos, tu vei el marco para la buena enseñanza y es para todos, pero ¿qué pasa cuando un loco no pesca? ¿vas a ser tolerante? No puedes ser tolerante, porque eso sería falta de nobleza, eso es falta de jugársela. Una regla fundamental aquí como hay tanta repetición, es que si tú quieres lograr resultados distintos tienes que hacer cosas distintas, siempre digo lo mismo, si tú te descubres haciendo lo mismo no esperes resultados distintos a los de siempre. Sobre eso, yo creo, que los planes y programas deberían tener un enorme proyecto, sobre por ejemplo que se deberían hacer cursos más chicos, sobre que deberían haber más profesionales para trabajar en esos casos, y eso, si se trata de tener una cuestión milica, se trata de que cuando uno necesita silencio para explicar algo lo tenga, para que la audiencia escuche, eso y no es tan complicado de hacer, y se puede hacer, si las expectativas mías son súper altas, es un desafío y no hay que achicarlo, es importante el desafío aquí, pero de que se puede hacer se puede hacer y de que los cabros lo hacen, lo hacen, se pasa por situaciones complicadas... claro que sí, pero una vez que se van superando... eso es lo motivante, eso pa' mi es motivante en esta profesión.

ENTREVISTADOR: Esta actividad que usted ha realizado, siguiendo en la línea de la pregunta anterior, ¿se refleja en los resultados de las evaluaciones?

ENTREVISTADO: Mira yo aplico las pruebas que son de conocimiento, son sólo preguntas de psu, serán unas veinte y efectivamente los estudiantes saben que son preguntas psu, entonces los trabajos son diferentes, pero todas las pruebas, todas, todas, coeficiente uno y dos, son solo preguntas psu, y los niveles de logro si bien en algunos cursos son devastadores porque hay cursos que es súper difícil trabajar, en otros que si logran ese paso en el trabajo les va muy bien.

ENTREVISTADOR: O sea que ¿a veces hay evaluaciones que de cierta forma responden a evaluaciones de otros tipos de establecimiento?

ENTREVISTADO: Exactamente, demostrando su utilidad, pues aquí existe la motivación pero también la motivación, que no es lo mismo que desmotivación, y esa motivación es que yo no tengo claro el objetivo, pero él se da cuenta que en la práctica diariamente no está haciendo nada, y ahí surge el concepto de motivación, que en la práctica es que yo teniendo claro pa donde quiero ir, no hago nada porque nada me lleva a hacerlo, nada me motiva. Surge una contradicción, que yo tengo que hacer que el cabro supere a través de acciones concretas, coherentes, la práctica y el discurso tiene que tener un sentido, tener un fin y los cabros descubren que no es tan difícil, que si estudian no es tan difícil, incluso cuando se sacan un 3,8 me dicen que igual fue bacán por que contestó 6 pero las 6 buenas, igual un 3,8 pero los locos se dan cuenta de que pueden más y la nota, el promedio deja de ser importante, deja de ser un problema, hablamos de otras cosas y eso también es satisfactorio.

Entrevista N°2, CEIA Hualpencillo de Hualpén.

Entrevistado: Carlos Aburto, 31 años; Profesor de Historia y Cs. Sociales.

Entrevistador: Alex Fonseca.

Fecha: 06/12/13.

ENTREVISTADOR: La primera pregunta dice: A su apreciación personal, ¿Qué problema sociales y de entorno presenta los estudiantes del establecimiento?

ENTREVISTADO: Acá los alumnos presentan una gran falta de apoyo familiar, la gran

mayoría viene de familias disfuncionales por no decirlos todos, todos de alto riesgo social, el entorno en el que viven se desarrollan en base a conductas sociales bastante... disociadas si se puede mencionar... por lo tanto nosotros acá estamos haciendo un trabajo valórico enfocándonos en el respeto.. En la tolerancia, la diversidad; más que obtuvieran un puntaje PSU o SIMCE. Porque creemos que podemos educar a ciudadanos con consciencia por sobre todas las cosas, más que por conocimientos; porque hoy día un ejemplo claro de esto son los robos de asalto con oxicorte, son profesionales porque tienen que ser personas muy capacitadas y segundo el cortar con oxicorte, no sacamos nada con capacitarlos en eso si no les enseñamos la parte valórica y la parte social. El establecimiento se enfoca en esa parte, en la preocupación del entorno no tanto intelectual del alumno, porque eso lo puede desarrollar en la medida de, sino que más en el ámbito social, en el ámbito si se podría decir casi sentimental o espiritual del alumno, valórico.

ENTREVISTADOR: Y en cuanto a su ejercicio, ¿Cuáles son los problemas que enfrentan día a día los estudiantes?

ENTREVISTADO: A ver... El poco apoyo familiar, problemas económicos, muchos de ellos no pueden venir o llegan sumamente tarde porque no tienen el dinero para poder venir; a nivel familiar la gran mayoría de nuestras alumnas del punto de vista femenino son mujeres y niñas que tienen hijos y muchas de ellas cuentan con cero apoyo familiar, por lo que tienen que andar dependiendo por los cupos que tengan para ellas los jardines infantiles, o cosas por el estilo. Otra dificultad que se les presenta a los chiquillos es la poca preparación que tienen en los cursos, hay alumnos que han dejado de estudiar como la gente más adulta hasta 50 años de diferencia de estudios, entonces enfrentarse nuevamente con esta idea de estudiar, muchas veces los aterra; y se les hace muy difícil, pero ahí es en donde nosotros trabajamos en esa parte de la valorización, de que ellos se la puedan, de que se crean el cuento. La diversidad que se encuentra en el curso, por ejemplo los alumnos del primer nivel tienen alumnos de 18 – 17 años, y tienes alumnos de 40- 50 años.. 60 incluso, por lo que hay que identificar las diferentes potencialidades del curso en general, y ahí en base a eso potenciarlos.

ENTREVISTADOR: Ahora, ¿Qué instancias genera el establecimiento para que los docentes puedan conocer las problemáticas de sus alumnos?

ENTREVISTADO: A ver, acá nosotros, como te iba diciendo el PEI está enfocado al

trabajo valórico y dentro de las instancias que nosotros tenemos hemos establecido aunque para la educación de adultos no está estipulado dentro del currículo; los consejos de curso. En el cual tratamos temas atinentes al alumno, hablemos de la discriminación; ahí tú vas a encontrar a quienes son fascistas, alumnos que son metaleros, que son punks, que son dueños de casa, que incluso tienen problemas con la ley; y muchos de ellos vienen con beneficios carcelarios.. Y el consejo de curso se vuelve en una gran instancia para que nosotros podamos conocer las soluciones que ellos necesitan en su vida en general, ehh igual tenemos una especie de temario en el cual nosotros nos vamos guiando pero tienen que ser siempre temas pertinentes para su desarrollo personal, y lo otro que también tenemos son que para demostrar ese trabajo en sí, lo que son actos cívicos. Hemos descubierto muchos talentos que ni siquiera algunos chiquillos se dan cuenta de eso... ehh muchos de ellos tienen dotes artísticas, tienen dotes actorales, de cantante incluso desde el punto de vista de la computación, mucho de ellos lo más que hacen es chatear, jugar y se dan cuenta que ese mismo conocimiento lo pueden enfocar en base a la preparación de un video... la preparación de diferentes tipos de implementos, lo otro; también tenemos talleres acá. Alrededor de 7 talleres en los cuales los chiquillos se inscriben, y una vez que ellos se inscriben, es obligación para ellos asistir, y en base a eso a asistencia, a la regularidad que ellos tienen a participar, nosotros les damos un premio desde el punto de vista evaluativo directamente al libro; en la nota que ellos desean, es una vez por semestre. Entonces esas instancias a nosotros nos permiten ir conociendo a nuestros alumnos, lo otro son las reuniones de apoderados, es un liceo de adultos pero nosotros queremos que las familias en general, el entorno en general, apoye a nuestros alumnos. Y el apoderado no es el típico apoderado el papá o el tío; sino que, puede ser el pololo, puede ser el hijo... muchos de nuestros alumnos vienen con sus hijos más pequeños, entonces para ellos es un orgullo el día de mañana decir “mira hijo me saqué un siete”, tú también puedes sacarte un siete, muchos de ellos incluso estudian juntos la misma materia, entonces esas son instancias que nosotros tenemos para poder conocer a nuestro alumno en su entorno general.

ENTREVISTADOR: Ahora en cuanto a formulación del PEI, ¿Cuáles son los principios más significativos que presenta el PEI del establecimiento?

ENTREVISTADO: El desarrollo de la personalidad y de los valores de nuestros alumnos.

ENTREVISTADOR: ¿Usted fue partícipe en la construcción de este PEI?
ENTREVISTADO: Todos los años el PEI los vamos perfeccionando, porque creemos que todas las cosas son perfectibles en nuestro establecimiento, en base al trabajo todos los años al momento de la evaluación general y al inicio de año le echamos un retoque porque a diferencia de un colegio normal todos los años es un año diferente para nosotros. Es más, todos los semestres, son semestres diferentes para nosotros porque la volatilidad de nuestros alumnos que se van, que se retiran, que vuelven, que recuperamos; porque nosotros hacemos incluso visitas a los hogares a nuestros alumnos ehmm es tan variable que en base a eso nosotros vamos condicionando año a año el PEI. O sea, la columna vertebral la tenemos clara, que es: entregar educación valórica, fundamentada en el respeto.
ENTREVISTADOR: ¿Qué aspectos del PEI, considera que son más representativos de la comunidad escolar?
ENTREVISTADO: La diversidad, la diversidad por sobre todas las cosas, como te mencionaba, alumnos de 50 años, alumnos de 17 años, alumnos con mayores capacidades; porque nos ha sorprendido una cosa que los alumnos más adultos como que acogen a los alumnos que son más desordenados por decirlo así y acá te das cuenta al pasar por la sala que los más jóvenes son los que ya no están dentro de los cánones de la educación normal. Los han echado de todos los colegios, tienen informes psicosociales que son horribles, algunos que tienen condenas ya dictadas pero que les dan el beneficio de terminar su educación afuera es decir beneficios carcelarios, tenemos chiquillas que vuelven a estudiar después de que han sido mamás y el sistema las rechaza por la edad o cosas por el estilo. En base a eso, para nosotros la diversidad es fundamental.
ENTREVISTADOR: Y.. ¿Qué aspectos considera usted que son menos representativos dentro de la comunidad?
ENTREVISTADO: Mas bien a lo que le damos menos importancia, no que no sea significativo para nosotros; a la parte... ehmm del desarrollo cognitivo, en base a qué; a que nosotros le damos mucha más importancia que los chiquillos logren relacionar las cosas de su entorno en base a los contenidos que nosotros les pasamos, que sean pertinentes más que cumplir un organigrama establecido por entes en cuatro paredes.
ENTREVISTADOR: En cuanto al PEI del establecimiento, ¿Se puede relacionar con los PEI de los demás centros de la comuna por ejemplo?

ENTREVISTADO: Mira nosotros siempre acá en general en reuniones que estamos con colegios incluso en reuniones del mismo CEIA siempre decimos que todos los colegios son diferentes, todos tienen su caracterización. Y que una de las políticas estatales que en general han tomado todos los gobiernos erróneamente, y somos súper críticos en eso; es que no ven la diferenciación y la caracterización de cada uno de los establecimientos. Todos son diferentes, tu puedes decir, no se poh; a ver aquí está el Lucila Godoy, que puede ser similar en relación a ciertos grupo etario de alumnos con nosotros; igual es totalmente diferente. O sea, no encuentro que haya una relación en el PEI con el Lucia Godoy, el Lucia Godoy debe tener como PEI aumentar su matrícula, los puntajes PSU, los promedios, cosas que no tienen la misma importancia para nosotros. Cada uno es totalmente excepcional en relación a otros establecimientos. O sea, hay cosas que son; cómo decirlo... profesionalmente obligatorias que hacer, por ejemplo tu sabes que nosotros como establecimiento municipal estamos regidos por cierta cantidad de subvenciones, que tenemos que mantener; en base a eso siempre va a estar “el aumento de retención, reducir la migración o el retiro del alumno, que son cosas que haciendo el trabajo de nosotros planteamos no deberían suceder.

ENTREVISTADOR: Dice, ahora... en cuanto a al conocimiento del docente con su disciplina, ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo como profesor y en cuántos establecimientos CEIA?

ENTREVISTADO: Dos establecimientos CEIA, uno en la VI Región, San Fernando en la misma categoría, en el mismo que acá; salvo que ese establecimiento CEIA de San Fernando tenía oficios y tenía un curso técnico que había, que era de ayudante de cocina industrial. Y años, de experiencia; 6 años.

ENTREVISTADOR: ¿Y su experiencia cómo ha sido?

ENTREVISTADO: Mira cuando yo entré a la educación de adultos, porque partí trabajando en este sistema, encontré una similitud en relación a las conductas de nuestros alumnos en los CEIA se toma esa parte, en los demás colegios les da lo mismo. Porque tienen una cantidad tan grande a veces de matrículas que no toman por ejemplo que hoy en día la cuestión súper popular que han hecho esta políticas estatales: el bullying; el bullying siempre ha estado, y desde cuando yo llegué siempre se ha tratado en los CEIA. Emm... pero los establecimientos hace muy poco empezaron con políticas estatales incluso y ahora

con la superintendencia uno debe tener un sinfín de documentos y te rigen, te limitan. Por ejemplo como asunto de crítica te diría que te implementa una superintendencia y el día de mañana va una agencia de calidad con millones de pesos pero no tiene implementos por ejemplo acá como nosotros estamos recibiendo prácticamente a todos los alumnos que no están dentro de los cánones para los demás establecimientos aunque sean escolares, no tenemos un equipo suponte psicosocial. Entonces el perfil de un profesor de un CEIA, es totalmente a un profesor común y corriente. Es más, nosotros hemos tenido colegas que vienen no sé por 10 por 5 horas de liceo, a completar horario; y nunca se han podido adaptar... entonces, la diferencia entre el colega que es de educación de adultos tiene una característica especial, que sabe que tiene que llegar más allá; como dice un monito animado, más allá de lo vidente. O sea, si el alumno no viene es por algo, no es simplemente porque, muchas veces por la misma desmotivación. Entonces, ahí nosotros intentamos de traspasarle la responsabilidad a su entorno. Por eso el apoderado de nosotros es totalmente diferente al que puedas conocer.

ENTREVISTADOR: En relación con eso, asumiendo que ha trabajado en ambos tipos de educación; ¿Cuáles han sido las principales diferencias?

ENTREVISTADO: Lo que he notado en las principales diferencias es la importancia valórica que se le da en uno y en otro. O sea, la importancia al trabajo docente yo seque por un lado nosotros como docentes tenemos responsabilidades; que el alumno aprenda, que como establecimiento tenga cierto prestigio, si se puede decir académico eehmm... pero muchos se van al extremo. Se van solamente a la parte académica y no a la parte formativa del ser humano. Por qué... si tú te das cuenta hoy en día la gran mayoría de la juventud es altamente violenta. Claro, reclaman mucho sus derechos, está bien; pero reclaman sus derechos muchas veces sin base y sin conocimiento, sin una cuestión autocrítica, entonces que pasa con nuestros alumnos, nosotros enfocamos la educación que nosotros tenemos, es más nosotros tomamos todos los años la malla curricular: ya, qué es lo que es más pertinente, que es lo más adecuado para la educación de nuestros alumnos, qué le interesa más, y en base a eso nosotros intentamos de que nuestros alumnos vean su vida relacionada con la materia que nosotros les estamos pasando, con los contenidos y que sea importante para ellos. Entonces, en base a esa situación nosotros trabajamos constantemente nuestro trabajo disciplinario, como... yo creo que casi todos los días lo vamos revisando y tomando

diferentes tipos de estrategias. Los momentos educativos en un centro de alumnos, casi todos los días son diferentes... un día yo puedo tener no se poh; la sala llena, al otro día yo tengo la mitad. No es que se improvise, no quiero que caiga en una especie de improvisación; porque siempre se juzga muchas veces al profesor de que improvisamos mucho. Acá nosotros si pudiera verse como un espacio de improvisación, es que lo vamos adecuando constantemente pero siempre manteniéndola línea que nosotros queremos implementar.

ENTREVISTADOR: Y siempre hay una estrategia de trasfondo...

ENTREVISTADO: Exacto... siempre siempre. Y es más en los consejos de evaluación, los consejos de profesores siempre van quedando latentes en base a eso, por ejemplo yo digo, tengo alumnos que pueden faltar un mes y vienen a dar una prueba y se sacan la mejor nota del curso. Entonces, qué es lo justo ahí. Bajarle la nota... mantenerle la misma nota del mismo curso... sacarle la media... entonces, en base a eso nosotros siempre estamos buscando qué más poder hacer por ellos. Los chiquillos nos responden, o sea hay alumnos que quedan a talleres hasta las 11.30 de la noche, en un sector; no sé si ubicas acá... tiene un prestigio bastante malo que no corresponde a la realidad. En cierta medida, todo dentro de su cierta medida.

ENTREVISTADOR: Ahora, ¿Usted ha participado en alguna capacitación docente para educación para adultos?

ENTREVISTADO: Una vez vino una persona, porque el otro perfeccionamiento que se nos ha hecho, desde el sostenedor estoy diciendo; ha sido em... una capacitación en una muestra astronómica en un momento... lo que más me quedó marcado el otro que es una parte psicológica que como lo que nosotros hacemos, como que nos dijo el tipo que era una clase de psicología en base a la educación... como que lo que estamos haciendo, nos ratificó que lo estamos haciendo bien. Sin saber psicología, sin saber tener grandes recursos; y fuimos a una capacitación que era en base... a ver, no me acuerdo fue hace tanto años ya... al currículum parece que era, al currículum o a las planificaciones. Fue hace años... yo llegue acá el 2010, fue el 2010 parece si no me equivoco.

ENTREVISTADOR: ... O sea a nivel ministerial no existe una constante retroalimentación o ...

ENTREVISTADO: No, acá específicamente que haya venido alguien del Ministerio a

decirnos, profesores nosotros tenemos este curso, no. Por ejemplo yo personalmente estoy haciendo capacitaciones en relación al mismo tipo de estrategias, pero en forma personal; y todos mis colegas en forma personal. Desde mi punto de vista, desde los años que yo estoy acá. Para el profesor de educación de adultos no, no existe una política de perfeccionamiento instaurada.

ENTREVISTADOR: Ahora, en cuanto a la opinión del docente con respecto a los programas de asignatura, ¿Qué opina del programa de asignatura en relación a la educación para adultos?

ENTREVISTADO: A ver, el programa de partida muy extenso. Muy extenso, tanto en la educación regular como en la educación de adultos son muy extensos, emmm... bueno ahí también está el trabajo del profesor quien toma lo más pertinente. El problema de esto, es que los programas están muy disociados de lo que necesitan nuestros alumnos. O muchas veces le pasan un mero esmalte por encima, una mera pintadita; y otras veces se profundiza mucho. Entonces, ahí es en donde nosotros trabajamos hartito, tenemos harta pega para tratar de adecuarlo y sacar lo más pertinente; por ejemplo si hoy en día yo creo que si la cuestión de la Agencia de Calidad viniera, vería del punto de vista pedagógico, ven la realidad y ven lo que ellos pide; hay una dicotomía abismante. Por qué, porque muchas veces nosotros recibimos alumnos en primera medida o en primer nivel o en segundo nivel que no saben ni siquiera leer bien o escribir bien... entonces, se aplican estrategias tan básicas como el simple dictado o escribir la... imagínate si nosotros como profesores tenemos que evaluar, supongamos; yo soy profesor de Historia, y un día yo le diga a los chiquillos: "Yo voy a evaluar ortografía", "Pero profe si uste' es profe de Historia!".. sii pero aparte de mi responsabilidad pedagógica es que ustedes escriban bien poh. O sea, yo les enseño una parte disciplinaria pero también evaluo la otra parte así como también los evalúan a ellos en base a su conducta porque se me había olvidado mencionar que otras de las cosas que nosotros tenemos como herramienta para tu pregunta anterior sobre el conocimiento del alumno; nosotros ponemos una nota transversal, que va directamente al libro dos veces por semestre. Y en esa nota nosotros valoramos puntualidad, responsabilidad, si es amistoso con sus compañeros si es solidario, si es responsable, si cuida su higiene, si participa en actividades del establecimiento... esa es una nota directa. Pero volviendo al tema, es totalmente abismante la diferencia porque todos sabemos que lo

hacen en cuatro paredes, que la gran mayoría no son profesionales de la educación y no tienen idea lo que es la educación de adultos.

ENTREVISTADOR: Claro, ellos miden una cierta calidad pero en base a resultados o a conocimientos o a habilidades que suponen que los estudiantes los poseen ya, muchas veces el vacío es demasiado grande y se desconoce eso.

ENTREVISTADO: Exacto, entonces esas situaciones hace que como te digo, sea constantemente la reforma de educación de nuestra estrategia o nuestros contenidos de lo pertinente o lo no pertinente. Entonces, muchas veces el currículum nos limita. Nos encierra... hay currículum que son muy buenos que se adaptan a nuestra educación, pero hay otros que no tienen una importancia relativa. Para algunos alumnos del Etchegoyen, del Corazones sí, porque ellos tienen puntales familiares que, es que imagínate en una conversación hablamos que lo ideal sería poder apuntar hacia allá: en la mesa de la familia de un alumno del Sagrado Corazón, donde el papá es médico donde la mamá no se poh, es ingeniera. Y en la conversación de una familia no se poh, de acá de este sector, va a tener un apoyo en una conversación? Si muchas veces los papás ni siquiera saben leer ni escribir; entonces ahí es donde nosotros intentamos de que sean pertinentes y significativos los contenidos para los chiquillos. Y eso dista mucho de lo que y en el punto de vista estatal, del ministerio hay una tan poca claridad en base a los mismos libros que nos llegan; antes no nos llegaban libros ahora recién están llegando libros y nos llegan atrasados como a mitad de semestre, entonces ahí muestra... es como el familiar feo de la educación, la educación de adultos. Porque yo creo que todos los libros están a cierta fecha en todos los colegios municipales por lo menos, acá nos llegan en junio, julio. Entonces, qué optamos nosotros, trabajar con los libros y muchas veces llegan libros de primer nivel con contenidos de segundo nivel. Y son del 2012, 2013, 2011 entonces la reformas para la educación de adultos avanzó hace rato entonces ahí tú te das cuenta que no hay personas que sepan, podrás ser ingeniero muy calificados, doctores pero no tienen idea de las cosas que educan poh. O que cosas contemplar, entonces el currículum para mí, está mal hecho desde sus bases.

ENTREVISTADOR: Ahora dice, ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han llevado a cabo en el programa durante la última década?

ENTREVISTADO: Desde el punto de vista curricular? Es que, por lo que me cuentan mis

colegas también ehh ha habido algunos cambios pero son mínimos. Lo que pasa es que se han acortado y se han terminado de resumir algunos contenidos, se han intentado de implementar otros, los famosos TIC's que le llaman: comisión social, inserción laboral, insumos y calidad de vida que son atenuantes de la educación de adultos y la otra es el asunto de computación. Muchos dentro del CEIA le tienen miedo al computador, son analfabetos tecnológicos. Creo que esos han sido los cambios que en general han sido medianamente aceptados. En historia sabes que no veo mucho porque yo he tomado libros de tercero medio y de primero medio y son exactamente los mismos contenidos, salvo que acá se profundizan mucho más, pero los contenidos en general suponte... es que en relación a historia es poco lo que uno puede hacer; si no lo haces desde un punto de vista estratégico, es bien poco lo que puedes hacer.

ENTREVISTADOR: Ya, ¿Y en qué área se han reducido contenidos?

ENTREVISTADO: Geografía... en Geografía, esos es el error. Mira el director dice que yo soy un valiente porque yo hago Educación Cívica, ah claro ahí está, se han reducido en Educación Cívica, en Geografía, que eso ha sido un error porque la gran mayoría de nuestros alumnos con esta nueva ley de hay de votación; todos votan. Y la gran cantidad de abstención que hay en base a que no se educan a nuestros alumnos, la gran mayoría de nuestros alumnos que egresan no tienen idea del por qué, porque se van guiando en base a los movimientos sociales estudiantiles que van surgiendo ahí de los colegios no se poh, más capacitados sumándose a la masa. El movimiento estudiantil, por ejemplo; es un movimiento con una base intelectual y una base en relación a manejo de la realidad que ellos entienden bastante elocuente, pero por qué siempre muestran en la televisión de ellos la delincuencia? Porque la gran mayoría de los chiquillos que van a marchar, van a marchar porque la masa los lleva o por capear clase, o sea no por una cuestión intelectual; o sea si nosotros comparamos al Instituto Nacional con el CEIA de Hualpencillo... a lo mejor nuestros alumnos van a ir, para capear clase, o a lo mejor van a capear clases y no van a ir a una marcha. Pero del Instituto Nacional van a ir con consciencia por qué lucha, entonces, he ahí en donde el Estado ha cometido el gran error de deseducar cívicamente a nuestros alumnos. Lo mismo que la geografía, cada vez son menos horas de geografía y no tan solo en educación de adultos sino que en la otra enseñanza normal. Uno no puede dar una respuesta histórica en un contexto volátil, muchas cosas históricas se responden en base a

cosas geográficas.
ENTREVISTADOR: ¿Y qué opina de esta reducción? Ha contribuido con el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes?
ENTREVISTADO: No, en lo absoluto. Porque se han reducido, simplemente se han podado los curriculum, se han podado. Personalmente yo no veo una intencionalidad en base a eso.
ENTREVISTADOR: Y dice, en base a esos que faltan, ¿Qué contenidos considera usted que son necesarios pasar?
ENTREVISTADO: En geografía... la parte emm de los relieves, los climas pero locales; más que a nivel mundial. La parte geográfica local, no conocen... por ejemplo aquí se levanta mucho viento a cierta hora, no conocen por qué se levanta el viento... o muchos no conocen qué es una bahía, emm muchos no conocen por qué tanta diferencia en grados de calor acá en esta zona en Chillán que está a 45 minutos de distancia. Por qué acá se trabaja no se poh, en pesquera, en la parte de puerto, en forestales... entonces no se poh, por qué todos se están yendo para el norte y ganan mucho más dinero que acá. Entonces es una respuesta histórica, una respuesta geográfica, emm... da ciertas comprensiones generales a nuestros alumnos.
ENTREVISTADOR: Ahora, ¿Considera usted que los contenidos que entrega el currículum son oportunos, pertinentes para el contexto escolar?
ENTREVISTADO: Algunos, no todos; o sea, se produce como dije una dicotomía abismal, pero tampoco es todo malo, o sea hay contenidos que se bien atenuantes y que faltan! Y hay otros que faltan, por ejemplo en Historia Universal suponte, se ven mucho lo que es la parte de las Guerras Mundiales, pero les falta más profundizar en los problemas medioambientales. Toman mucho lo que es la diversidad social y mundial, pero no hay un hilo conductor entre la parte histórica y la parte más contextual de estos últimos años. Entonces, tanto los profesores como los alumnos necesitan tener un hilo conductor. Por ejemplo ayer murió Mandela y una de las cosas, es pasar el Apartheid en África, los movimientos nacionalistas después de la descolonización; pero esos temas son tan profundos en base al Apartheid en base a la discriminación que nosotros aquí trabajamos hartos, y los tiempos con tan cortos que no se, debería ser un contenido suponte, en segundo nivel, completo; que te vea la parte geográfica, que te vea la parte humana, histórica, no

está eso como currículum. Por eso yo te digo, toman currículum no se poh, antiguos donde la misma educación y los medios son una mezcolanza, entonces fácilmente se puede pasar no se poh, desde el Imperialismo que históricamente parte desde la II Guerra Mundial, pero tú no puedes entender si no pasas el Imperialismo que es como una de las bases fundamentales o desde la industrialización para la Revolución Industrial, entonces una de las cosas que uno tiene que hacer muchas veces es que tenemos que tomar contenidos que no aparecen dentro de los currículum y que son atenuantes para comprender ciertas cosas, para darle un sentido a esto.

ENTREVISTADOR: Dice, ¿Cuál es la aceptación de los estudiantes en general del centro en cuanto a la asignatura?

ENTREVISTADO: Emm, la gran mayoría lo mira como que es, se va a pasar mucho contenido. Como la típica clase de Historia que en el año mil y tanto, en base a eso a la parte doctrinal, emm la diferencia que yo hago es que intento de reducir al máximo las fechas poco importantes o el exceso de datos, poco relevantes. Emm, analizamos más procesos y en base a eso los chiquillos comprenden hartito, hay una aceptación bastante grande, pero es un trabajo que no se po, al principio, en el primer semestre las notas no van a ser extraordinarias en una prueba, pero a medida que van avanzando incluso, en segundo nivel; emm, tú ves ya un manejo lineal de los chiquillos en base a sus conocimientos bastante grandes, y les llama hartito la atención. Y hay muchas preguntas de los chiquillos que se van dando en la misma clase, no se po suponte, algún accidente que pase, alguna situación con los comuneros mapuches; en el primer nivel yo intento de relacionar y los chiquillos van intentando de comprender de por qué el fenómeno en la zona de la Araucanía. Es un trabajo de tiempo, como te digo; nuestros alumnos van cambiando muchas veces, uno va trabajando con eso, pero la gran mayoría lo ideal es que vayan entendiendo que la historia no es solamente fechas o tanto nombre, sino que es un trabajo más de que ellos entiendan los procesos que se van dando y que hay varios historiadores que van afirmando que es cíclica, que es lineal, entonces... la idea es hacer un cambio de mentalidad en los chiquillos para que ellos enganchen con la asignatura.

ENTREVISTADOR: En cuanto a los programas de Historia, ¿Usted se encuentra en conocimiento de las actuales reformas curriculares vinculadas a la educación para adultos?

ENTREVISTADO: Ya mira, la Reforma que yo conozco cuando yo entré a trabajar es la

que se implementó el 2007 creo, y se empezó a usar el 2008. Que es con la que trabajo porque hay otro decreto creo que es, pero ese no lo conozco, es más antiguo. He tomado siempre la reforma que te mencione, por qué; porque antes habían otros colegas que trabajaban acá en 2010, que en ese tiempo nosotros tomábamos pruebas laborales y de exámenes libres eeh, y veía sus contenidos, sus pruebas y eran específicas... sumamente diferente a lo que yo hago en clase, o sea; mucha fecha, mucho nombre, muy conductista. Casi hasta alienista diría yo jjaja. Pero muy conductista, acá no te sirve; o sea, si querí un memorió no te sirve de nada. Acá los chiquillos tienen que, a ver; incluso en las matemáticas no son tan diferentes a nuestra asignatura, eeh la matemática los chiquillos tienen que darle un sentido común o sino no están ni ahí. Por eso yo no pesco mucho las fechas, o sea; hay fechas importantes que hay que saber, o sea cuando se firmó el Acta de Independencia por lo menos, cachay...Cuál es la diferencia entre el 18 y el 10 de Septiembre, o qué pasó el 11. O sea, van a dar pautas para que el entorno se entienda. Y por qué las personas adultas, supongamos no tienen idea del asunto de lo qué pasó con el Golpe. Entonces, por qué el 11 de Septiembre sus amigos queman neumáticos a fuera o en las poblaciones de Santiago hay balaceras y cosas por el estilo. Cómo se relaciona eso con la cuestión que pasó en EE.UU, cómo se relaciona no se poh la Guerra Fría con eso, entonces tu tení' que intentar de darle un sentido a los contenidos y en base a eso los chiquillos tienen harta aceptación, y en base a eso los chiquillos van aprendiendo que su realidad no es el reggaetón, no es la fiestas, sino que hay otro mundo más allá de ello. Y dándole sentido a los chiquillos en base a eso, se comprometen con su propia educación. Muchos, y otros también no.

ENTREVISTADOR: Y ahora en cuanto a esta reforma dice ¿Se podría afirmar que existe una completa coherencia entre esta reforma y las necesidades del alumno y la exigencia de la sociedad actual?

ENTREVISTADO: No, no hay suficiente. Haber, en la medida que hoy nosotros como Chile vive, en relación a la reforma que se hizo; se le está intentando solamente de entregar no se poh, un martillo; ahí está el martillo, ocúpalo. Pero si tu no le enseñas a cómo ocuparlo, su uso no va a ser eficiente. Entonces, la reforma que se hizo, te digo; desconozco la otra anteriormente, intenta un poco asimilar lo que uno ha vivido como estudiante en su educación media; no es tan pertinente ...falta, es insuficiente. Porque la

sociedad va cambiando... a mí me asombra- yo tengo 31 años- me asombra chiquillos que de 20, 25 años hablen un idioma totalmente diferente o tengan una realidad en importancia totalmente diferente a la mía. Y yo salí de un barrio con mucho riesgo social, muy parecido acá entonces, comprendo ciertos códigos naturales que se da en ese tipo de microsociedad si se puede decir. Emm, y me llama mucho la atención que por ejemplo, la mujer esté mucho más empoderada que el hombre hoy en día. O sea, el cuento del mamón, es un fenómeno súper llamativo en la sociedad, eh... y eso no se toma educacionalmente. Y también de la violencia, el otro extremo; que los pololos se golpeen o sea, acá para los chiquillos es una cuestión natural, pero “Y por qué le pegas”: “Es que yo lo quiero, la quiero cambiar” eso en mi época se daba en las personas adultas, en las parejas ya adultas, no en la cabrería que pololeaba de 14, 16 años. Entonces, ¿Cuándo deje de estudiar? ... um hace 15 años, que dejé de estudiar... entonces es bastante abismante la realidad social que se mantiene. Más menos como te dije se hace una mescolanza de todo y no hacen un ataque directo a lo que se necesita.

ENTREVISTADOR: Y ahora en cuanto a estos modelos curriculares, qué modelo teórico están presentes?

ENTREVISTADO: mm el constructivismo, pero claro; ¿Quién hace algo de constructivismo y no cae en el error de no adecuar los contenidos a la realidad, o sea; es muy bonito decir, ya!, vamos a ver... supongamos por dar un ejemplo, la batalla de la Segunda Guerra Mundial de Stalingrado. Y, la realidad social de Rusia, la realidad básica de Rusia, la realidad climática de Rusia, no son capaces de entender esa realidad los chiquillos... y muchos ni siquiera conocen la nieve. Entonces no podrían entender la realidad que ellos vivieron y la situación de contenido. Entonces, intentan darle un hilo constructivista intentando que el niño construya, explore, pero por ejemplo para pasar ese mismo contenido los chiquillos no tienen las posibilidades ni siquiera técnicas para poder comprender a cabalidad ese proceso. O sea, hay un trabajo bastante grande del profesor para que ellos puedan comprender. Yo les bajo video, les muestro videos científicos de manera que puedas comprender ciertas reacciones del cuerpo humano al frío en relación al calor, para que comprendan esa batalla como ciertas situaciones. Intento traerlos acá a la sala Enlaces; no hay internet. Estamos a la mitad del trabajo y se cae el internet. Las mismas salas, los chiquillos en invierno se mueren de frío acá. Si tu vees en las salas son

muy pocos los bancos que están rayados y muy pocas figuras, unas que otras. Si vees en otros colegios están todos rayados. Las condiciones en general para la educación de adultos, como te dije den antes es como el patito feo de la educación en general; son muy básicas. Intentan implementar un constructivismo en base a la parte netamente teórica y no atenuante a las realidades sociales. Y yo lo entiendo en cierta medida porque es muy complicado poder tener una visión cabal de todos los establecimientos de adultos, es difícil; el Pitágoras no se compara con nosotros ni el América no se compara con nosotros. En cuanto a las condiciones, en cuanto al trabajo, en cuanto al tipo de alumno que se recibe. Entonces, intentar de construir una realidad para los chiquillos pasa mucho por el trabajo del profesor. Porque te dice, “Esto es lo que queremos implementar; que el alumno comprenda, intente comprender su propio conocimiento y entorno ehh supongamos con la realidad social del País”... supongamos Chile s. XIX. Chile s. XX, pero cómo yo intento hacer que los chiquillos comprendan supongamos lo que pasó en Sta. María; cómo hago que comprendan que hay una cuestión social que ha evolucionado en cierta medida pero que todavía está. O sea, ese trabajo es fuertemente realizado por el profesor más que por una estructura gubernamental. Y no nos entregan herramientas, por ejemplo ahí deberían haber herramientas curriculares para decir no se poh: cursos de estrategia, emm se va a hacer una biblioteca para todos los CEIA, no todos los CEIA tienen; por ejemplo yo tiene un lugar en que yo les diga a los chiquillos vamos a trabajar en esto... no hay un laboratorio de química. Entonces es muy difícil venir a aplicar algo sin tener las herramientas, mucho más con Historia, porque es poco posible si se puede decir si se puede decir, hacer una educación en base a... porque se toma mucho en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

ENTREVISTADOR: En cuanto al ambiente escolar, ¿Es propicio para entregar todos los contenidos y cumplir con los objetivos fundamentales a cabalidad? Los objetivos fundamentales por ejemplo...

ENTREVISTADO: Si lo miramos desde el punto de vista estructural, muy poco. Si lo miramos desde el punto de vista social, intentamos que sea así siempre. Como te decía, por ejemplo los chiquillos en invierno se mueren de frío, y nosotros hemos hecho una cuestión... hemos comprado estufas, pero los chiquillos las han echado a perder, entonces a veces ahí se produce un poco la disociación, muchos chiquillos que también cuando llegan

no encuentran bancos. Porque faltan bancos acá, la salas son muy chicas, imagínate acá ni siquiera profesor puede tener su propia sala como para implementarla, trabajarla, entonces; hay una sala que está a punto de caerse la muralla, entonces; desde el punto de vista más estructural muy poco, pero del punto de vista del ambiente, del alumnado intentamos de que se mantenga y que sea propicio sino imagínate si yo soy un profe dictatorial y digo “ya tu no viniste, un uno! “... si empezamos así los chiquillos como son de reaccionarios hoy en día... una, dejan de venir a clases; dos te generan el doble de dificultades dentro de la de clases. Mira, a pesar del tipo de alumnos que tenemos aquí son muy pocos los conflictos entre ellos que se producen, muy pocos. Si yo estuve haciendo comparación con otros colegios, acá tu no ves peleas; y si se han dado han sido un par de dimes y diretes nomas. Nosotros atacamos al tiro esa situación. Y creemos que el ambiente tiene que ser que los chiquillos se sientan realmente acogidos en el establecimiento, que sea como su válvula de escape.

ENTREVISTADOR: Claro, nosotros por ejemplo entrevistábamos al profesor del CEIA de Concepción, y nos contaba su experiencia de que claro, tenía que solucionar conflictos al interior de la sala, peleas muchas veces; insultos... aquí no se genera? O poco? ...

ENTREVISTADO: Si tu entras a la sala te vas a dar cuenta que todos se van a apegar a ti, que no hay nadie en contra ti. Tu puedes dejar... no se poh, hace un tiempo atrás andaba con mi notebook, mi billetera con plata, y mi celular. Y no se poh, vengo a ver algo que me llamó el jefe poh, y si es que los dejo no se produce ningún robo, el asunto de los robos acá es mínimo. Entonces, es por el trabajo que yo creo nosotros hacemos... si nos dieran lo mismo los alumnos eso ven los chiquillos, yo puedo calentarme la cabeza por retarlos por llamarles apoderado, por citarlos, por entrevistar. El que se manda un “condoro” nosotros tratamos de entender el por qué. Obviamente tiene su sanción en base al reglamento de convivencia, nosotros tenemos un reglamento de convivencia social exclusivamente para nosotros y un reglamento de evaluación también que se relaciona con el reglamento de convivencia, y con el PEI también con la visión... intentamos de trabajar arduamente con eso porque consideramos que muchos de nuestros alumnos en las tardes se da generalmente, hay alumnos que llegan y que son de básica y no quieren irse para su casa. Prefieren quedarse aquí jugando a la pelota, o haciendo cualquier cosa. Porque es como su válvula de escape. Entonces eso a nosotros nos da a entender que el ambiente que nosotros

generamos acá es bastante bueno. O propicio, incluso entre nosotros mismos, entre los mismos colegas tiramos la talla, o sea no andamos chacoteando pero hay un ambiente de bastante unidad. Nos apoyamos hartito en ese sentido.

ENTREVISTADOR: Y ahora, ¿A través de qué medio o herramienta u estrategia usted ejecuta su clase? Recursos... computación, biblioteca...

ENTREVISTADO: Haber, la estrategia que ocupo, como te dije anteriormente va a depender del momento, el tiempo y del tipo de alumnos que nosotros tenemos. Dentro de la gama que tengo, ocupo el de la estrategia inductiva rehaciendo el conocimiento, herramienta que ocupo para usar ese tipo de estrategias tengo generalmente el pizarrón, el dictado, la proyección de Power Point... pero principalmente ocupo hartito lo que es documentales históricos y videos como herramienta. Y estrategias, lectura comprensiva; por ejemplo los mismos libros que nos dan, como son tan extraños esos libros tomo un libro, y no se po, la Cuestión Social; y les hago leer frases a los chiquillos. Que todos lean. Entonces ahí uno se da cuenta de la rapidez y facilidad que van adquiriendo en relación a eso. Y después, les traspaso eso, vamos tomando apuntes y al final de que se está pasada la materia, comprendida y reforzada, les paso un video y le hago un pequeño dictado. Y cuál es la idea, de que los chiquillos comprendan antes de escribir... porque nosotros ponemos nota por cuaderno, es más yo a los chiquillos les digo, me preguntan “Profe!, esto es materia?” Yo no me dedico a revisar la materia que yo dicto, pero si tiene que haber que si yo paso algún video, tienen que estar los apuntes del video. Emm... de guías evaluadas también se ocupan hartito.

ENTREVISTADOR: Pero dentro de eso, qué tipo de actividades realiza en ellas?

ENTREVISTADO: Clases en Enlaces, informes de video, incluso una de las estrategias que yo, es mi ideal poder cumplir; es una salida a terreno, pero se me dan muy pocas las posibilidades por los recursos que se me asignan y con los tiempos. Porque es tan fluctuante muchas veces la asistencia, entonces; para concretar algo es difícil.

ENTREVISTADOR: Pero en cuanto a la disponibilidad de buses municipales, como los demás establecimientos...

ENTREVISTADO: Mira, ehh, hay disponible pero no cuando tu quieras siempre, o sea hay disponibilidad siempre ha habido; incluso cuando nosotros pedimos, pero tienes que pedirlo con mucho tiempo de anticipación. Entonces, esa distancia de tiempo muchas veces

te limita a una actividad, porque siempre pasan cosas, y esas cosas van cambiando lo que vas a hacer... Y qué otra actividad hago, hago trabajos prácticos; sobre todo cuando paso los problemas ambientales, la responsabilidad del ser humano en base a eso; les hago hacer proyectos a los chiquillos. Trabajos manuales, en donde parecieran que estuvieran en una clase de tecnología pero ellos tienen que presentar un proyecto paso a paso, después de exponerlo y después de exponerlo se le evalúa. El trabajo grupal, el trabajo individual, el trabajo de recopilación de información de información y de las características generales que presenta el proyecto. En base a eso los chiquillos han respondido hartos, por ahí anda un pseudo proyecto (da a conocer un proyecto que han hecho sus alumnos: molino de viento). Qué más, informes, trabajos de investigación, pero intento evitar mucho eso; sabes por qué porque me he dado cuenta que los trabajos de investigación en el fondo los chiquillos copian o sea, de partida lo hacen manual; la exigencia es que lo hagan manual, porque antes qué hacían, copiaban y pegaban...

ENTREVISTADOR: En cuanto a las evaluaciones... se condicen en cuanto al proceso o son los procedimientos es sólo de papel solamente?

ENTREVISTADO: Haber, emmm... Hay de todo. Yo hago como te dije, informes de los cuales ellos tienen que tomar por ejemplo el Proceso de Independencia, Patria Vieja, Reconquista y Patria Nueva, la pasé con un video. Que es la vida de Manuel Rodríguez... de la película "Héroes", los contextualicé, primero pasé la materia, vieron la película y después me hicieron un informe. En ese informe tenían ellos que exponer cuáles eran más menos los sentimientos patriotas que tenía Manuel Rodríguez. Emm y en ese informe tenían que exponer lo que ellos sentían, si ellos hubiesen sido el Manuel Rodríguez de la época viviendo aquellos procesos; en base a la opresión española, después a los intentos de independencia, después la nueva represión española... hay una evaluación que como tú dices con papel, la evaluación de proyecto, paso a paso que ellos te van presentando sus co-informes de proceso, y también está la evaluación que se hace con prueba de conocimiento. Pero esas pruebas no son la pregunta; sino que son con alternativas, términos pareados, relaciones... por ejemplo un ejercicio que yo les hice a los chiquillos en base al contexto histórico de la conformación del territorio es por ejemplo, la conformación de la Araucanía, cómo se relaciona con el conflicto araucano que hay hoy en día. O sea, ellos tienen que relacionar el proceso.

ENTREVISTADOR: Ya, y usted me contaba que existía una evaluación transversal en cuanto a ...

ENTREVISTADO: Sí, esa evaluación transversal que nosotros hacemos, lo hacen todos los colegios. Es una evaluación en la cual nosotros como colegio medimos: responsabilidad, asistencia, puntualidad, respeto, uso de vocabulario contextualizado, si conoce sus debilidades y fortalezas, si reconoce los roles establecidos; director, profesor, auxiliares... si es cuidadoso con el entorno...

ENTREVISTADOR: Eso en base alguna tabla...

ENTREVISTADO: En base a una tabla que nosotros mismos diseñamos, que nosotros le llamamos transversal.

ENTREVISTADOR: Y en eso igual va incluido el cuaderno?

ENTREVISTADO: No, aparte. El cuaderno está dentro de las transversales pero es una revisión aparte. Es una revisión acumulativa, o sea; cada cierto tiempo vamos nosotros revisando que los chiquillos tengan su... en base a que, a que los chiquillos tengan que ser responsables de tener su cuaderno al día. Netamente trabajando de responsabilidad. Entonces eso también lo abordamos en transversal pero son notas diferentes, una es conductora y la otra es referente a los trabajos en clases. Y eso obliga a que todos los chiquillos se pongan al día también.

Entrevista N°3, CEIA Las Américas de Talcahuano.

Entrevistado: Esteban Valenzuela, 25 años; Profesor de Historia y Cs. Sociales.

Entrevistador(a): Pabla Olivares.

Fecha: 11/12/2013.

ENTREVISTADOR: la primera pregunta tiene que ver con la caracterización de los CEIA y los alumnos. ¿Qué problemáticas sociales evidenciadas en el entorno presentan los estudiantes de este establecimiento?

ENTREVISTADO: la mayoría de los estudiantes o al menos un alto porcentaje tienen un origen socio vulnerable, esto se transforma en un problema porque significa de que vienen con escasa estimulación intelectual o cognitiva y además traen muchos problemas característicos de su origen socio vulnerable que tiene una fuerte incidencia en lo que significa su aprendizaje, o sea muchos tienen problemas de drogas, de familia disfuncionales, de abandono, de marginalidad, de comenzar a trabajar a muy temprana edad y esos son problemas porque el contexto educativo que se desarrollan en ese espacio, en ese ambiente es mucho más difícil para el profesor como para el estudiante.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son los problemas que afectan en este caso tu labor, día a día con los estudiantes?

ENTREVISTADO: un problema directo es la drogadicción, la adicción a las drogas es el problema que yo destaco como el principal en mi caso. Obviamente los chiquillos no son drogadictos por opción propia, porque a ellos les guste ser drogadictos, sino porque el mismo entorno donde ellos se desenvuelven, donde ellos se criaron los obliga a llegar a este mundo de drogadicción, de consumo de marihuana o pasta base, entonces tu cuando quieres hacer clases y llega un alto porcentaje del curso drogado es sumamente complejo porque no están en sí, no están haciendo las cosas de manera racional.

ENTREVISTADOR: ¿cuánto sería un alto porcentaje de estudiantes?

ENTREVISTADO: no tengo una cifra dura pero yo diría que la mitad consume de alguna manera drogas, de alguna y otra forma consume drogas y de esa mitad tal vez un cuarto se podría considerar adictos, en el sentido estricto de la palabra, la verdad puede ser más puede ser menos. Esto lo digo como una observación directa en la sala.

ENTREVISTADOR: En este mismo sentido ¿Qué instancias genera el establecimiento para que los docentes puedan superar estas problemáticas y a la vez también darle algún tipo de solución?

ENTREVISTADO: Si, este año se desarrollaron unas charlas respecto a la prevención de drogas y al trato con los mismos estudiantes que están en situación de drogas pero la verdad creo que son charlas más inductivas que no tienen ninguna resonancia con la realidad. Es muy distinto que te digan cual es el protocolo para reaccionar con un estudiante que esta

drogado, a estar con los estudiantes drogados en la sala. Lo que pasa es que, acá hay que entender el problema que traen los alumnos de acá del liceo como un problema estructural, o sea desde el liceo no se va a solucionar la drogadicción de los chiquillos, se va a solucionar en la medida que ellos tengan mas oportunidades y alternativas de vida desde donde ellos vienen, y si entienden la educación como una vía de escape y de solución a sus problemas de vida personales. La personas que están limitados a una macro estructura que se llama sistema que los obliga a vivir en los cerros, que los obliga a vivir aislados y los obliga a vivir fuera y ajenos de resto de la sociedad, por su condición de que, por ser pobres. Entonces claro, toda charla de los consejos de profesores en realidad no tienen ninguna trascendencia, no vienen a cambiar nada, vienen a informarte de los problemas quizás, problemas que vemos directamente en la sala.

ENTREVISTADOR: ¿para los alumnos hay charlas?

ENTREVISTADO: no, no hay nada, a no ser que la trabajadora social de acá del liceo, la orientadora, gestione algún tipo de programa para estudiantes que reconocidamente tengan problemas o que ya estén en tratamiento con drogas. No hay una política a nivel de establecimiento para atacar este problema, al menos yo no la conozco.

ENTREVISTADOR: En cuanto al conocimiento tuyo respecto al proyecto educativo institucional ¿Cuáles son a tu criterio, los principios más significativos del PEI?

ENTREVISTADO: Que sea significativo no quiere decir que sea positivo, pero creo que lo que más se concreta es que el liceo CEIA, está formando estudiantes en áreas técnicas que se van a ir a desplegar y a desarrollar laboralmente en sectores productivos, bajo ciertos oficios y ciertas ocupaciones que la formación presiona acá, las van a usar ahí. Acá el liceo a pesar de que tenga un área científico humanista y otra área que es técnica, creo que el área que tiene mayor utilidad en el sentido de los mismos chiquillos, como ellos lo reconocen, es la parte técnica o en la aplicabilidad directa de los conocimientos del liceo en el trabajo.

ENTREVITADOR: En ese sentido ¿el liceo se enfoca más en esa área?

ENTREVISTADO: no te digo que se enfoque más en eso, te digo que es más significativo porque los mismos chiquillos reconocen eso. Hay mucho que están haciendo el científico

humanista pero no todos quieren dar la PSU por ejemplo, que es para lo que les sirve, no todos quieren seguir estudiando, algunos quieren sacar el cuarto nada más y trabajar en lo que sea. En cambio los técnicos, la mayoría de ellos, sino todos quieren trabajar en lo que están estudiando acá, o seguir estudios relacionados a lo que ellos están haciendo; electricidad, mecánica y eso.

ENTREVISTADOR: de tu observación ¿Cuántos alumnos, promedio digamos, pretenden seguir estudios en la universidad o en institutos?

ENTREVISTADO: hay varios, pero no sé si podría hablar de la mayoría, hay artos chiquillos que quieren seguir estudiando porque en realidad, ahora se ve como el estudio profesional o después del secundario, como una especie de solución también, porque te da más herramientas para competir en el mercado laboral con los demás. Pero en realidad creo que los estudiantes no están ni por ahí con seguir estudiando, porque no sé, quieren armar un negocio, o están trabajando en otra cosa, y no requieren más allá del cuarto medio, no quieren una certificación especializada, sino que quieren trabajar así nada más.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál fue tu participación en el PEI?

ENTREVISTADO: Nula, ninguna, cuando llegue ya estaba.

ENTREVISTADOR: ¿Se construye todo los años?

ENTREVISTADO: Tengo entendido que se va actualizando y se le van agregando ciertas cosas pero el proyecto educativo estructuralmente es uno solo, eso es lo que tengo entendido.

ENTREVITADOR: Pasando a la siguiente pregunta ¿Qué aspectos del PEI consideras que son más representativas de la comunidad escolar, en este caso de este establecimiento?

ENTREVISTADO: bueno, hay aspectos que son representativos pero no se cumplen, que tienen que ver con la participación constante en los espacios de conversación de acá del liceo entre apoderados, estudiantes, profesores y funcionarios, que no se dan, por ejemplo tu hacen una reunión de apoderados y prácticamente no llegan apoderados. Por ejemplo hace días hice una reunión y llegaron dos apoderados de treinta, entonces claro, ahí viene la respuesta; no, es que son adultos, claro pero también hay niños, o sea cabros que no son

adultos todavía, o que son de dieciocho pero que están de manera indirecta bajo la tutela de los padres, pero no se aparecen, será porque no les avisan, no sé. Entonces creo que esa parte de conversar, retroalimentarnos de todos quienes participamos en la educación de los chiquillos, no se está dando. Ese espacio formal no se está ocupando, o sea tu puedes llamar a los apoderados a una entrevista personal, pero nada asegura que vaya a llegar, no llegan no más o a veces llegan los apoderados por su cuenta cuando pasa todo el año, para ver si su hijo pasó o no pasó de curso en realidad, ahí se encuentran con la sorpresa que ha venido como un mes nada más a clases, que ha faltado el resto del año o tiene puros rojos o no a rendido ninguna prueba, de todo.

ENTREVISTADOR: ¿En general los apoderados de tu alumnos quiénes son?

ENTREVISTADO: cuando tú te matriculas acá tienes que dejar a alguien a cargo tuyo, ahí mucho dan nombres de amigo, de tíos y algunos dan sus mismos nombres nada más, aunque siempre deben dejar el nombre de un tercero en caso de emergencias pero no hay ninguna rigidez en cuanto a quien es tu apoderado. Esta idea de generar una educación integral de las distintas visiones y perspectivas educativas que tienen que haber, no se dan, pero es representativo en el sentido de que es lo simbólicamente más correcto, lo que debería ser pero no se da en la práctica, está en el papel; esta en el PEI.

ENTREVISTADOR: en cuanto a lo negativo ¿cual aspecto de PEI tú crees menos representativo de la comunidad escolar?

ENTREVISTADO: Yo creo es ésta es una crítica a todo el modelo educacional. Yo creo que todos los PEI de Chile dicen que están formando estudiantes en el pensamiento crítico y con habilidades para desenvolverse socialmente, o sea, que sean un aporte para la sociedad pero en la práctica yo creo que gran parte de los colegios y del establecimiento educacionales en Chile incluyendo este, lo que están haciendo en realidad es una inducción de los estudiantes a desenvolverse laboralmente en sus espacios futuros. O sea, que es lo significativo acá, es que se está centrando la formación en que el estudiante sepa moverse en el plano laboral, más que tenga un pensamiento un poco más fuerte, un poco más crítico de su realidad. En definitiva estamos criando personas que se van a desenvolver algún día en el trabajo pero muy mal instruidas, porque se van a reconocer ellos como individuos sin

considerar al resto que está al lado de ellos.

ENTREVISTADOR: En ese sentido me imagino que se acortan mucho las posibilidades laborales también. Porque va a estar destinado a un solo tipo de ocupación.

ENTREVISTADO: Si, justamente. Bueno, lo que pasa en Chile en realidad donde más de un 50% de los trabajadores en Chile se desenvuelven en el sector terciario de producción.

ENTREVISTADOR: bien, se supone que el PEI de todos los establecimientos CEIA deberían estar de alguna forma interconectados, o sea todos los proyectos de cada establecimiento, ahora: ¿tienes conocimiento de que esto sea así? De que haya alguna instancia en que se junten los consejos de algún colegio con otro y hagan algo juntos o tengan algunos lineamientos generales básicos para cada uno de ellos dentro de la comuna.

ENTREVISTADO: mas allá de lo que pueda generar el ministerio, no, ese espacio al menos yo nunca lo he visto, no sé si se dará, pero yo no lo he visto. Si de mí dependiera diría que no existe y si llegasen a existir, yo diría que son espacios dentro de los márgenes institucionales; alguna reunión con los directores del DAEM quizás, donde las comunas se reúnen, pero yo al menos no tengo conocimiento de eso. Se supone que la educación de adultos debe ser una, una dividida en varios establecimientos y todos los establecimientos deben irse retroalimentando en torno a sus avances y sus errores, para que todos vayan avanzando igual pero lo que pasa es que cada establecimiento se las arregla como puede nada más. La educación adolescente secundaria primaria, todo lo que tú quieras, hace el mismo trabajo, hay CEIA privados, hay CEIA municipales y particulares subvencionados, el mismo CEIA MASS que es subvencionado, o sea, privado que funciona en base a proyectos a aportes particulares y este establecimiento es municipal. entonces no hay una regulación en torno a eso y tampoco hay una retroalimentación de todos los establecimientos, cada liceo se las arregla como puede pero tratando regirse por lo que dice el ministerio en los planes y programas.

ENTREVISTADOR: Pasando a otro ítem ¿Cuántos años llevas ejerciendo como profesor? ¿Cuántos en los establecimientos CEIA? y ¿Cómo ha sido tu experiencia?

ENTREVISTADO: Termine el año pasado en pedagogía, trabajé un mes como profe y oficialmente como profesor este año, o sea, aun no llevo un año de experiencia e hice un semestre de practica en un establecimiento de adultos en el CEIA MASS y la experiencia ha sido buena a mí me gusta trabajar acá, creo que se pueden hacer hartas cosas fuera de todas las limitantes que te vas encontrando, igual te das cuenta de todos los logros que vas teniendo en el trabajo con los chiquillos. En ese sentido para una persona que estás siempre pensando en cosas nuevas y proponiendo, se da la posibilidad de hacer, yo acá por ejemplo este año he experimentado hartas cosas; clases circulares, distintas modalidades como la clases al revés, la pared como pizarra, esto me ha dado la oportunidad de ir generando otras instancias y crear espacios para educar, ahora, algunas con mas y otras con menos resultado pero evaluaría mi experiencia como positiva hasta ahora. Mira, yo no creo que a mí como generación nueva de hayan enseñado muchas cosas nuevas, la formación de la universidad de Concepción en cuanto a pedagogía en súper tradicionalista, o sea, aun en la u me enseñaban de que iba a llegar a una clase ideal, que todos los chiquillos iban a participar súper entusiastas en tu clase y no es así, o sea, cuando llegas a la sala de clases de tu practica y se te derrumban todos esos paradigmas porque no existen, no son reales. Entonces lo que tuve que hacer es prácticamente lo mismo que hacen los profes de más años en el sistema, ahora el profesor que no se va actualizando por su cuenta, es un profesor que se va muriendo como pedagogo. La motivación en un primer año es mucho más grande, el problema de los profesores no es enseñar ni de trabajar con niños problemáticos, que son de origen vulnerable, el problema son las condiciones laborales que tenemos nosotros, o sea, nosotros perfectamente podría planificar clases orientadas al contexto vulnerable en que trabajamos y podríamos hacerlo, pero no tenemos tiempo, porque de acá de la pega, salimos a trabajar a la casa y a qué; a revisar pruebas y revisar trabajo, eso no lo podemos hacer porque las horas libres que tenemos acá las utilizamos para completar los trabajos administrativos; llenar el libro de clases y corregirlo, o sea, una serie de trabajos que no dejan tiempo para planificar que es lo más importante de la educación, o sea, si miras el modelo finlandés, el modelo argentino, el modelo cubano, son modelos educativos que se centran en la administración de las clases e incluso más que en las horas lectivas que tengas los estudiantes, acá eso no existe. Referente a trabajar en otro tipo de liceo, hice un remplazo en el A-21.

ENTREVISTADOR: ¿qué diferencias entonces, puedes encontrar entre uno y otro, con respecto a la práctica docente?

ENTREVISTADO: la primera diferencia tiene que ver con los recursos de cada establecimiento, el liceo A-21 manejaba mucho más recursos que este liceo, entonces los implementos para hacer una clases siempre estaban, son otras condiciones que te permiten también ir trabajando un poco más a gusto quizás y te permite hacer otras cosas, acá existen mas limitantes de insumo e infraestructura, entonces cuesta un poco mas partiendo por eso. En cuanto a los estudiantes, bueno la edad cambia, cambian las perspectivas, los intereses, las opiniones, los temas de conversación. Acá el uso del data es casi imposible, solo las clases a pizarra, entonces la planificación debe ser distinta, debe ser más dinámico porque imagínate llegar a la misma sala con el mismo fondo, es súper fume. Hay una biblioteca pero súper mal implementada, lo único bueno para historia es que tiene los 5 tomos de la historia contemporánea de Chile de Salazar y Pinto, pero es un libro demasiado avanzado para el nivel de estudio que están los estudiantes, para leer a Salazar hasta a uno le cuesta un poco, los conceptos que usa y todo, pero al menos está. En las demás disciplinas hay súper poco, hay varia literatura y los clásicos, pero en realidad no se usan. La biblioteca se usa tradicionalmente en los colegios como espacio de castigo, tu llegas tarde biblioteca, te portaste mal biblioteca, entonces el estudiante lentamente va asociando el espacio bibliotecario con un espacio coercitivo, que te esta reprimiendo, vas a la biblioteca a aburrirte a pasar la hora, eso piensa el estudiante, yo acá intente cambiarle el enfoque, supongamos los primeros días de clases llegábamos con los chiquillos a la biblioteca le dábamos una vuelta, revisábamos los libros y los dejábamos, pero el problema es que no hay textos para trabajar, o sea, me hubiese gustado de repente enviar a hacer un trabajo de investigación con los libros que estuvieran ahí, pero no están, ellos podrían ocupar internet pero los computadores tampoco se los prestan a los estudiantes si no es en clases, entonces te limitas. La sala de computación se utiliza para un ramo que se llama TIC, nada más, no es abierta. igual habían alumnos que los veía leer y les recomendaba libros que conocía, o íbamos juntos a buscar libros, pero era un trabajo más individual no como política de establecimiento ni con todos los cursos, es iniciativa personal.

ENTREVISTADOR: Como bien tu sabes a nosotros no nos preparan para trabajar en un establecimiento para adultos y la pregunta apunta a eso ¿has participado en las

capacitaciones docentes? ¿O se han realizado capacitaciones docentes?
ENTREVISTADO: No, no he participado y diría que no hay, puede ser porque llevo un año nada más. Yo se que antes hacían capacitaciones, pero eran más orientadas a la evaluación, estrategias didácticas y cosas de ese tipo, pero no necesariamente orientada al contexto de adultos.
ENTREVISTADOR: respecto a los programas de asignatura ¿Qué opinas del programa de asignatura en relación a la educación de adultos?
ENTREVISTADO: está sumamente retrasado, es ineficiente y esta descontextualizado a la realidad de los estudiantes, o sea, que es lo que pasa con los planes y programas de la educación de adultos; son los mismos de la educación secundaria y básica, pero reducidos. No hay ningún trabajo o intento de contextualizar los contenidos y programa a la realidad que tienen los estudiantes que es una realidad en lo general de trabajo, no existe, o sea, te siguen enseñando contenidos que son abstractos para ellos, o sea, yo tuve que enseñar a contar en números romanos a contar años según la era cristiana, desde ahí porque eso no lo conocían, porque no existe una contextualización de los contenidos, tienes que tener en cuenta que la gente más adulta dejo de estudiar hace mucho años, vuelve a estudiar y parten de cero, para uno también es todo de nuevo y cuando son más chicos también, han quedado repitiendo dos años porque han faltado, porque han estado trabajando o porque simplemente nunca tomaron en cuenta nada. Los planes y programas no están contextualizados a ese contexto, no considera eso, simplemente te pasan los contenidos mucho mas apretados y resumidos. Hay contenidos que es necesario trabajarlos y que son de interés para los chiquillos y que no están contemplados. Por ejemplo Grecia y Roma, que no están contemplados hacerlo en ningún año, yo igual lo paso porque en realidad, fuera de que me guste o no me guste ese periodo de la historia antigua, es necesario revisar los orígenes del derecho, de donde vienen ciertas costumbres que tenemos, todo eso es necesario. Entonces también depende de la motivación del profe, de hecho cuando yo quise hacer esto, tuve que hacer una planificación especial y justificar por qué estaba haciendo eso aparte, a la UTP.
ENTREVISTADOR: ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que se han llevado a cabo dentro del programa en la última década?
ENTREVISTADO: No han habido cambios, desde hace nueve años los programas siguen tal

cual, de hecho lo que te explicaba, los libros de clases de historia para trabajar con los estudiantes en la sala, no están coordinados en cuanto a las unidades y los planes y programas, o sea, los planes y programas dicen una cosa, los libros te dicen eso y otras cosas más que no están contemplados, o sea, ni en eso hay coordinación. De hecho tanta es la contradicción que en estos libros especiales aparece contemplados Grecia y Roma, una página cada uno pero al menos están mencionados, pero en los planes y programas no. Entonces cuando pregunte me dijeron que me guiara por los planes y programas nada más y el libro era que sacara lo que me servía y eso. Entonces como actualización no hay mucha.

ENTREVISTADOR: ¿En qué área se han reducido los contenidos?

ENTREVISTADO: han sido los mismo desde el año 2004 y si los comparamos con los contenidos por ejemplo de la educación secundaria, se han reducido todos incluso la historia de Chile, se supone que existe un experto discrimina cuales son los contenidos a trabajar y cuáles no y se dice ya; tu enseña esto pero esto no. Por ejemplo en la historia de Chile hay que trabajar el proceso de independencia todavía con la periodización que se hacía hace 20 años atrás, o sea, patria vieja, reconquista y patria nueva, periodización que ya está obsoleta, esto te va limitando bastante porque te vas saltando procesos y miles de cosas.

ENTREVISTADOR: ¿Qué opinas de esta reducción de contenidos en los planes y programas? Y ¿A contribuido en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes?

ENTREVISTADO: No, no ha sido ningún aporte, ningún aporte en el sentido de que nosotros pensamos en formar estudiantes que tengan un pensamiento crítico, que tengan distintos tipos de habilidades de comprensión, que logren un pensamiento evaluativo, no, no ha aportado en nada, porque como te decía, lo que hay acá es una inducción, o sea, tu vienes con tu disciplina y la explicas, los estudiantes también como vienen de un origen vulnerable no tienen tanta estimulación, entonces tienen la costumbre a que les dictes, no comprenden que ellos deben tomar apuntes por su cuenta, no comprenden que una clase se puede hacer conversando entre todos. Entonces creo que esta reducción de contenidos y reducción de todo en general, viene a perjudicar a los estudiantes porque tampoco está la posibilidad para que el profesor pueda trabajar aunque sean otro tipo de habilidades, por lo menos los mismos contenidos pero con el objetivo de trabajar otro tipo de actitudes o habilidades con los

mismos estudiantes, no hay un proceso de aprendizaje significativo, ni de comprensión ni de entender ni de un más allá. Hay objetivos que son transversales y no se están cumpliendo, justamente porque los tiempos son demasiado acotados y porque tampoco hay una disposición de parte de los planes y programas, de parte del ministerio para que sea así. Entonces pasa que la educación de adulta se entiende como el espacio donde las personas van a sacar el cuarto medio para desligarse lo más rápido de la vida escolar y comenzar a trabajar y poder competir mejor en el mercado laboral o como espacio donde te preparan técnicamente para el trabajo, en ningún caso se entiende la educación de adultos como una instancia educativa propiamente tal, donde el estudiante pueda llegar un poquito más allá, puedas comprender ciertos fenómenos naturales o comprender ciertos términos sociales, que están también dentro de los objetivos de la educación, eso no se da en la realidad. El individualismo que hay ahora es muy grande, todo los alumnos piensan en él y en él nada más y a lo mas en su familia, con suerte, y no es culpa de ellos, es el modelo político, económico que también influye en el modelo educativo y lo hace servir a sus intereses, o sea, hasta los años setenta y principio de los ochenta todavía existían organizaciones de trabajadores que eran solidarias y si nos vamos a la historia de mucho más atrás, las mancomunales, las sociedad de socorro también, ahora no existe nada de eso, ninguna, porque el modelo neoliberal implementado en la dictadura implementó el principio fundamental de la sociedad en el individuo en desmedro de su conjunto, partiendo desde ese principio se comienza a sesgar en todas las dimensiones de la sociedad. Ahora tiene mucho más valor lo que uno tengo de lo que uno hace, o sea, yo puedo ser un poeta o un pintor o una persona sumamente honesta, pero en la sociedad estoy invalidado porque no tengo un título, porque no tengo un buen trabajo, porque no gano plata y no puedo comprar el título. Porque el trabajo del doctor es mejor mirada que el trabajo que sea, porque el doctor gana más plata y entre mas plata gane más poder adquisitivo tiene y más validador.

ENTREVISTADOR: ¿Qué contenidos ausentes consideras de debieran ser abordados según las necesidades de los estudiantes de los CEIA?

ENTREVISTADO: Yo creo que una de las cosas que deberían estar si o si , como una política de todos los establecimientos, es enseñar a leer, no en el sentido que aprendan a leer noticias ni novelas, sino desarrollar habilidades de comprensión y cuanto logras comprender ciertas situaciones te permite estar un paso más allá en este sistema educativo, yo creo que

eso es lo fundamental y transcendental, las habilidades de comprensión lectora, eso debería ser a todo nivel y a toda disciplina, aprender a leer de todo. Cuando empezamos el año me di cuenta que los chiquillos no sabían tomar apuntes ni nada, así que empecé a dictar ciertas ideas, después paulatinamente comencé a dictar menos, cada vez menos y al final del año ya no era necesario que sacaran el cuaderno y comenzaran a escribir sino que ellos mismo ponían su cuaderno en la mesa y tomaban apuntes, obviamente no todos pero la mayoría, o al principio también hacia artos trabajos con el libro en textos cortos, fome, latidos nadie quería leer, pero con el correr del tiempo, cuando empezaba con la explicación del texto, artos chiquillos me decían que les gustaba la clase, que estaban aprendiendo por fin y comprendiendo lo que estaban leyendo, les gustaba la historia. Acá los alumnos bien con la idea de que en realidad son tontos llegaron a este liceo porque no se la pudieron en un liceo normal, o sea, súper derrotados, tu como profesor no puedes trabajar con ellos o enseñarles en un contexto de derrota, tienes que hacerlos sentir ganadores, que ellos pueden, en ese sentido darles trabajo no que sean fáciles, sino que sean apropiados a sus capacidades y a sus conocimientos y que vayan logrando ciertas metas y calificaciones, la idea es que ellos se sientan bien, se sientan importantes y capaces al mismo tiempo.

ENTREVISTADOR: ¿Considera que los contenidos son abordados son pertinentes en torno al contexto escolar?

ENTREVISTADO: No, porque los contenidos que se están trabajando en educación para adultos no es que estén malos per se, si no que no están orientados al contexto de educación de adultos, de que muchos estudiantes vienen con deserción escolar de muchos años antes, vienen de un contexto laboral donde trabajan desde niños, o en temas sociales de alta vulnerabilidad donde nunca se estimularon intelectualmente, nunca recibieron una educación formal de calidad. Los contenidos simplemente lo que hacen acá es darte una pila de información que tienes que trabajar en clases, eso hace nada más. En ese caso te pagas una enciclopedia y te pones a leer.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es la aceptación que tienen los alumnos con la asignatura de Historia?

ENTREVISTADO: Existe una relación binaria y paradójica, porque por simpatía, o sea, porque yo me llevaba bien con los chiquillos logre cautivarlos, porque no les gustaba la historia pero les termino gustando porque decían que yo trabajaba de manera as entretenida y más dinámica. Otros decían que no les gustaba la historia pero les gustaba la clase, gran diferencia no, y otros decían que yo les caía bien nada más y venían con ganas porque lo pasaban bien en mis clases, pero a la asignatura y disciplina yo creo que la aceptación que tuvo fue positiva, así al menos me lo hicieron ver mis estudiantes.

ENTREVISTADOR: ¿los alumnos muestran interés por la asignatura de Historia?

ENTREVISTADO: Si, un grupo si pero otro grupo no, como te decía ellos vienen a terminar la enseñanza media nada mas, ellos no demuestran interés por ninguna asignatura. Al menos en historia algunos tienen ganas y me preguntaban algunas veces, por algunos autores y por libros para leer o estudiar, yo mismo le hablaba de temas que escapaban a los planes y se comenzaban a involucrar un poco más en lo que es la historia, pero otros estudiantes no, en realidad lo único que querían era sacar las notas e irse nada más.

ENTREVISTADOR: ¿Te encuentras en conocimiento de las actuales reformas curriculares en la educación para adultos?

ENTREVISTADO: Si claro, las que se encuentran en los planes y programas.

ENTREVISTADOR: En cuanto a estas reformas, podrías afirmar si; ¿existe compleja coherencia entre las necesidades del alumnado y las exigencias de la sociedad actual?

ENTREVISTADO: No, porque primero que nada, a ver, son tres cosas, una son los planes y programas, otra cosa es la sociedad y otro son los estudiantes o los alumnos del CEIA. Los planes y programas hacen una apuesta en cuanto a las habilidades que va a desarrollar el estudiante que es sumamente alta en expectativas, o sea, estudiantes con habilidades críticas, estudiantes que van a ser un aporte a la sociedad, estudiantes que van a ser reflexivos y un bastión del progreso humano en Chile, obviamente no se cumple, aunque el discurso sea súper lindo. La sociedad y más que la sociedad el mercado laboral tiene otro tipo de exigencias que tienen que ver con personas que sean responsables en el trabajo, con personas que cumplan en sus funciones y con personas, que al contrario de los planes y programas, no sean ni reflexivos no críticos, sino, que simplemente sepan operar, o sea, si tu estas a

cargo de atornillar una tuerca, debes atornillarla bien, en el tiempo que corresponde. La exigencia del alumnado objetiva o subjetivamente está orientada también a esas necesidades del mercado laboral, o sea, a ser un buen trabajador en el sentido de que cumpla bien su ocupación, su misión en el lugar en que trabaja. Ahora, lo que si veo y creo que son totalmente necesario es que se desarrollen ese pensamiento crítico, que se desarrollen distinto tipo de habilidades y que se vaya desarrollando toda la jerarquía que nos enseña Bloom en definitiva. Cada intereses de la sociedad al final recaen en los intereses de los individuos, a pesar de que tenga otros también, que no se desarrollan, los planes y programas nunca hacen eso porque son descontextualizados totalmente, y no los recoge no porque hay toda una ideología en los planes y programas que esta de tras, que plantea el hecho de formar estudiantes o personas críticas, pero no lo hagas porque el trabajo no lo necesita. También creo que es intencionado el hecho de que no se puedan cumplir los planes y programas también, en torno a sus estudiantes. La educación en Chile responde a interese económicos, ya, o sea, no por nada hay colegios forestales donde preparan a los estudiantes para trabajar en las forestales o liceos que se orientan a los estudiantes par trabajar en sectores productivos de su región, o sea, acá los que salen se van a trabajar al puerto. Acá la educación en Chile lo que hace, es como existe varios tipo de educación, hay una que prepara para ser jefe, esos colegios particulares privados están en Santiago como el nido de águila por ejemplo, una persona que salga de ese colegio está condenado a ser jefe de algo, o dueño de algo, en cambio un estudiante que sale de un liceo municipal de acá de Concepción o de Lota o de Talcahuano lo más probable es que sea jefe de nada, sino que sea operador de algo, a eso me refiero, hay toda una ideología detrás de la educación, de los fines que está persiguiendo esa educación. Entonces esos objetivos de planes y programas no son representativos de las necesidades que tiene el mercado laboral y la economía en Chile.

ENTREVISTADOR: ¿Cuál es el enfoque teórico en el que se sustenta el currículum nacional?

ENTREVISTADO: Acá hay dos cosas, el currículum nacional cumple una funcionalidad objetiva y una subjetiva, digamos que es la que está detrás de las sombras, la funcionalidad objetiva es la que está en el papel, que es crear en el estudiante una persona con compromiso, el ideal que supuestamente se quiere lograr con la educación, lo que en la práctica no se da por todas las limitantes que hay, y una intencionalidad que es subjetiva que tiene más que

ver con lo que sucede en la realidad, con las personas que nos desenvolvemos en el sistema educativo, que tiene que ver con la creación de personas altamente individualistas, sumamente eficientes en el trabajo y personas especialmente poco críticas, ahora, aquí en teoría, no sé si podríamos llamar teoría pedagógica o una teoría mas macro sistémica, solo el conductismo impera totalmente y el constructivismo queda para unas cosas particulares con suerte. A pesar de que hay varios profesores y yo también lo intento de que trato de hacer siempre mis clases retroalimentada, pero en general la educación acá en Chile es sumamente conductista, o sea, el estudiante tiene que hacer esto para obtener tal beneficio, si se porta bien un 7 o una anotación positiva, si no trajo el trabajo un dos. Pavlov y su estímulo respuesta, después lo mismo se practica cuando estás en el liceo, en el trabajo, con la familia, etc.

ENTREVISTADOR: ¿El ambiente escolar propicia la ejecución de los objetivos fundamentales?

ENTREVISTADO: No, creo que no, todavía para el estudiante el aula es un espacio agresivo, por ejemplo tu llegas a la sala y lo primero que vez son todas las mesas ordenadas simétricamente mirando hacia adelante, creo que no se dan las condiciones, sin embargo, a pesar de esto igual se pueden general y ahí va todo el trabajo del profesor con sus estudiantes, esto condiciona a que esté o no esté y se puedan desarrollar.

ENTREVISTADOR: ¿tú en particular lo has logrado de alguna manera?

ENTREVISTADO: Mira, yo creo que lo he logrado en varias oportunidades pero en otras oportunidades no, ha sido difícil adoptarlo en mi primer año de experiencia, mi evaluación en positiva pero se puede, cuesta pero se puede.

ENTREVISTADOR: ¿a través de qué medios o herramientas abordan los objetivos por un lado y los contenidos?

ENTREVISTADO: todo va a depender de la planificación que tú hagas nada más, cuento con mi sala, con mi plumón y una pizarra nada más, a veces el libro de historia u otro material o cambiamos la forma de modalidad de clases en la sala.

ENTREVISTADOR: ¿tienes la posibilidad de sacarlos a terreno por ejemplo?

ENTREVISTADO: si claro, pero eso depende de los recursos, por ejemplo a todos los cursos de la mañana los llevamos al museo de la memoria de Talcahuano, uno por uno, nos conseguimos un furgón y fuimos. La experiencia fue súper buena, de partida porque nunca habían entrado a un museo y porque lo que vieron allí muchos lo habían escuchado en sus casas. El tema es que liceo te apoya pero no económicamente, pero te apoya con el permiso.

ENTREVISTADOR: el trabajo que tú haces con ellos, digamos paulatinamente ¿se refleja en las evaluaciones?

ENTREVISTADO: si, yo creo que les va bien, de partida yo no trabajo con pruebas, me cargan las pruebas, lo que hago son trabajos en parejas, lo que primero hago son trabajos individuales y luego a medida que entran en confianza vienen los trabajos en parejas, eso lo hago porque a veces faltan por semanas, entonces pruebas no trabajos sí. Acá exigen asistencia, pero muchas veces la inasistencia es justificada, porque trabajan, tienen que cuidar a los hermanos chicos o a sus propios hijos y otras veces no, faltan por faltar nada más.

ENTREVISTADOR: bueno estamos llegando al final de esta entrevista, no sé si quieres agregar algo más que te pareció que no se trató en esta entrevista

ENTREVISTADO: bien, si me gustaría agregar algo. La educación de todos los países siempre persigue un objetivo y acá en chile el objetivo que persigue la educación no es algo que le interese a la mayoría, es un objetivo que está planificado por un grupo económico, entonces en ese sentido, difícilmente ahora nosotros tengamos una educación que logre desarrollar intelectualmente a las personas, sino más bien lo que buscar es desarrollar orgánicamente la economía y las fuerzas productivas del país.

5.7. Anexo N°7: Reducción de Datos

Categorías	Unidades de Registro
<p>Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>“ellos son de los quintiles uno y dos fundamentalmente” (profesor 1)</i> 2. <i>“más del 50% de ellos vive solamente con la mamá”</i> 3. <i>“hay mucho consumo de drogas” (profesor 1)</i> 4. <i>“problemas de personalidad y problemas personales” (profesor 1)</i> <p><i>“conductas sociales bastan disociadas (profesor 2)”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>“el apoderado no es el típico apoderado el papá o el tío; sino que, puede ser el pololo, puede ser el hijo (profesor 2)”</i> 6. <i>“diversidad que se encuentra en el curso (profesor 2)”</i> 7. <i>“la mayoría de los estudiantes o al menos un alto porcentaje tienen un origen socio-vulnerable” (profesor 3)</i>
<p>Antecedentes académicos de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8 <i>“han pasado por más de cinco colegios” (profesor 1)</i> 9 <i>“La deserción escolar ha sido una tónica en su formación”</i> 10 <i>“Los problemas diarios son básicamente la asistencia” (profesor 1)</i> 11 <i>“poca preparación que tienen en los cursos (profesor 2)”</i> 12 <i>“Los han echado de todos los colegios, tienen informes psicosociales que son horribles (profesor 2)”</i> 13 <i>“vienen con escasa estimulación intelectual o cognitiva” (profesor 3)</i> 14 <i>“la gente más adulta dejo de estudiar hace mucho años, vuelve a estudiar y parten de cero” (profesor 3)</i>
<p>Percepción del docente acerca de la valoración del estudiante frente a sí mismo y su proceso de aprendizaje.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 15 <i>“la desmotivación que ellos presentan es bastante alta” (profesor 1)</i> 16 <i>“luchar contra esa estructura desescolarizada como aprendiz es súper difícil” (profesor 1)</i> 17 <i>“para ellos es un orgullo el día de mañana decir “mira hijo me saqué un siete (profesor 2)”</i> 18 <i>“nosotros trabajamos en esa parte de la valorización, de que ellos se la puedan, de que se crean el cuento (profesor 2)”</i> 19 <i>“Acá los alumnos vienen con la idea de que en realidad son tontos” (profesor 3)</i> 20 <i>“llegaron a este liceo porque no se la pudieron en un liceo normal, o sea, súper derrotados” (profesor 3)</i>
<p>Instancias promovidas por el establecimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 21 <i>“no existe un momento destinado exclusivamente para esos fines”</i> 22 <i>“los consejos de curso (profesor 2)”</i> 23 <i>“lo que son actos cívicos (profesor 2)”</i>












para conocer los problemas de los estudiantes.	<p>24“también tenemos talleres (profesor 2)”</p> <p>25“charlas respecto a la prevención de drogas y al trato con los mismos estudiantes” (profesor 3)</p> <p>26“no tienen ninguna resonancia con la realidad”(profesor 3)</p> <p>27“toda charla de los consejos de profesores en realidad no tienen ninguna trascendencia”(profesor 3)</p>
Fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).	<p>28 “el principal eje del proyecto es buscar la dignidad”</p> <p>29“se ve al sujeto desde un área constructivista, responsable socialmente” (profesor 1)</p> <p>30 “creemos que podemos educar a ciudadanos con consciencia por sobre todas las cosas (profesor 2)”</p> <p>31“El desarrollo de la personalidad y de los valores de nuestros alumnos (profesor 2)”</p> <p>32 “está formando estudiantes en áreas técnicas”(profesor 3)</p> <p>33 “Entonces creo que esa parte de conversar, retroalimentarnos de todos quienes participamos en la educación de los chiquillos, no se está dando”(profesor 3)</p> <p>34“Esta idea de generar una educación integral de las distintas visiones y perspectivas educativas que tienen que haber, no se dan, pero es representativo en el sentido de que es lo simbólicamente más correcto” (profesor 3)</p>
Diferencias entre la educación formal y la educación para adultos.	<p>35“la diferencia más notable se expresa curricularmente” (profesor 1)</p> <p>36“Lo que he notado en las principales diferencias es la importancia valórica que se le da en uno y en otro (profesor 2)”</p> <p>37“Los momentos educativos en un centro de alumnos CEIA, casi todos los días son diferentes (Profesor 2)”</p> <p>38“la primera diferencia tiene que ver con los recursos” (profesor 3)</p> <p>39“limitantes de insumos e infraestructura” (Profesor 3)</p> <p>40“En cuanto a los estudiantes, bueno la edad cambia, cambian las perspectivas, los intereses, las opiniones, los temas de conversación” (profesor 3)</p>
Fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Cs. Sociales.	<p>41“la educación de los sectores vulnerables debe plantearse desde una pedagogía crítica”(profesor 1)</p> <p>42“la educación no está pensada para la clase baja y esa es la contradicción curricular que uno enfrenta” (profesor 1)</p> <p>43“siguen enseñando contenidos que son abstractos para ellos”(profesor 3)</p> <p>44“yo tuve que enseñar a contar en números romanos a contar años según la era cristiana”(profesor 3)</p> <p>45“tienen la costumbre a que les dictes, no comprenden que ellos deben tomar apuntes por su cuenta”(profesor 3)</p>
Capacitación Docente.	<p>46“Si, hubo una el 2007” (profesor 1)</p> <p>47“Una vez vino una persona (profesor 2)”</p> <p>48“no existe una política de perfeccionamiento instaurada. (profesor 2)”</p> <p>49“no, no he participado y diría que no hay” (profesor 3)</p>







<p>Crítica del docente hacia los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos.</p>	<p>50“Yo creo que el programa de asignatura no está pensado para ellos” (profesor 1) 51 “los programas están muy disociados de lo que necesitan nuestros alumnos (Profesor 2)” 52 “el currículum para mí, está mal hecho desde sus bases.(Profesor 2)” 53“simplemente se han podado los currículum (profesor 2)” 54“están sumamente retrasado, es ineficiente y esta descontextualizado a la realidad de los estudiantes” (profesor 3) 55“son los mismos de la educación secundaria y básica, pero reducidos” (profesor 3) 56“No hay ningún trabajo o intento de contextualizar los contenidos y programa a la realidad” (profesor 3)</p>
<p>Cambios en los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales en la última década.</p>	<p>57 “desapareció filosofía, también las horas de historia se redujeron a cuatro y en todos los ramos se redujo el horario” (eprofesor 1) 58bes que no veo mucho porque yo he tomado libros de tercero medio y de primero medio y son exactamente los mismos contenidos (profesor 2)” 59“se han reducido en Educación Cívica, en Geografía (profesor 2)” 60“No han habido cambios, desde hace nueve años los programas siguen tal cual” (profesor 3)</p>
<p>Coherencia entre los programas de la asignatura y las necesidades actuales del estudiante.</p>	<p>61 “no responde a sus necesidades(...), no son pertinentes” (profesor 1) 62“no hay suficiente” (profesor 2) 63“no son capaces de entender esa realidad los chiquillos” (profesor 2) 64“ningún aporte en el sentido de que nosotros pensamos en formar estudiantes que tengan un pensamiento crítico” (profesor3) 65 “la educación de adultos se entiende como el espacio donde las personas van a sacar el cuarto medio para desligarse lo más rápido de la vida escolar y comenzar a trabajar y poder competir mejor en el mercado laboral o como espacio donde te preparan técnicamente para el trabajo” (profesor 3)</p>
<p>Efectos de estos cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>66“la falta de manejo en la lógica nos perjudica a todos por igual” (profesor 1) 67“genera exclusión”(profesor 1) 68“su rendimiento por dependencia y clase económica”(profesor 1)) 69 “creo que esta reducción de contenidos y reducción de todo en general, viene a perjudicar a los estudiantes” (profesor 3)</p>
<p>Disposición e interés que muestran los estudiantes frente a la asignatura de</p>	<p>70“yo tengo buena aceptación de los alumnos, porque trabajamos bajo la clase problema”(profesor 1) 71“a la mayoría del curso y a algunos alumnos específicos si les interesa”(profesor 1) 72“analizamos más procesos y en base a eso los chiquillos comprenden harto, hay una aceptación bastante grande” (profesor 2) 73“hay muchas preguntas de los chiquillos que se van dando en la</p>

<p>Historia y Cs. Sociales.</p>	<p><i>misma clase” (profesor 2)</i> <i>74 “no les gustaba la historia pero les terminó gustando porque decían que yo trabajaba de manera más entretenida y más dinámica”(profesor 3)</i> <i>75“preguntaban algunas veces, por algunos autores y por libros para leer o estudiar”(profesor 3)</i></p>
<p>Fundamentos teóricos del currículum de Historia y Cs. Sociales.</p>	<p><i>76“nos dijeron que el modelo era el constructivista(...) esa visión constructivista tiene una contradicción con la visión positivista final(...) una visión del constructivismo totalmente errada” (profesor 1)</i> <i>77“Hay una falta de enfoque teórico real y una visión de la didáctica que da pena” (profesor 1)</i> <i>78 “Pero muy conductista, acá no te sirve (profesor 2)”</i> <i>79“¿Quién hace algo de constructivismo y no cae en el error de no adecuar los contenidos a la realidad? (profesor 2)”</i> <i>80“Intentan implementar un constructivismo en base a la parte netamente teórica y no atenuante a las realidades sociales (profesor 2)”</i> <i>81 “solo el conductismo impera totalmente”(profesor 3)</i> <i>82“el constructivismo queda para unas cosas particulares, con suerte”(profesor 3)</i></p>
<p>Ejecución de los OF y CMO dispuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Cs. Sociales.</p>	<p><i>83“el tema es cómo el profesor genera estrategias y cómo las aplica a los estudiantes” (profesor 1)</i> <i>84“el docente debe ser alguien que interprete la historia”</i> <i>85“los contenidos siempre van a estar presentes, pues sobre eso estamos trabajando” (profesor 1)</i> <i>86 “Acá nosotros si pudiera verse como un espacio de improvisación, es que lo vamos adecuando constantemente pero siempre manteniéndola línea que nosotros queremos implementar. (profesor 2)</i> <i>87“intentamos de que sean pertinentes y significativos los contenidos (profesor 2)”</i></p>
<p>Disponibilidad y uso de estrategias y herramientas didácticas.</p>	<p><i>88“Yo uso un modelo dialógico(...) a través del constructivismo cognitivo” (profesor 1)</i> <i>89 “A veces se interpreta que ser sistemático es ser positivista pero no es así, acá debes ser sistemático y constante para lograr los objetivos”(profesor 1)</i> <i>90“la estrategia que ocupo, como te dije anteriormente va a depender del momento, el tiempo y del tipo de alumnos que nosotros tenemos (profesor 2)”</i> <i>91“principalmente ocupo harto lo que es documentales históricos y videos como herramienta (profesor 2)”</i> <i>92“estrategias, lectura comprensiva (profesor 2)”</i> <i>93“se me dan muy pocas las posibilidades por los recursos que se me asignan y con los tiempos (profesor 2)”</i> <i>94“cuento con mi sala, con mi plumón y una pizarra nada más”(profesor 3)</i></p>

Estrategias de Evaluación.	<p>95 “<i>las pruebas que son de conocimiento, son sólo preguntas de PSU</i>” (profesor 1)</p> <p>96 “<i>el promedio deja de ser importante, deja de ser un problema, hablamos de otras cosas y eso también es satisfactorio</i>” (profesor 1)</p> <p>97 “<i>yo les enseñé una parte disciplinaria pero también evalué la otra parte así como también los evalúan a ellos en base a su conducta</i>” (profesor 2)”</p> <p>98 “<i>trabajando de responsabilidad</i> (profesor 2)”</p> <p>99 “<i>hay una evaluación con papel</i> (profesor 2)”</p> <p>100 “<i>yo no trabajo con pruebas</i>” (profesor 3)</p> <p>101 “<i>lo que hago son trabajos en parejas</i>” (profesor 3)</p>
----------------------------	---

5.8. Anexo N°8: Categorías de Análisis

Categorías	Codificación
Características socioeconómicas de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.	
Antecedentes académicos de los estudiantes que asisten a los establecimientos CEIA.	
Percepción docente acerca de la valoración del estudiante frente a sí mismo y su proceso de aprendizaje.	
Instancias promovidas por el establecimiento para conocer los problemas de los alumnos.	
Fundamentos del Proyecto Educativo Institucional (PEI).	
Diferencias entre la educación formal y la educación para adultos.	
Fortalezas y debilidades de la disciplina pedagógica en la asignatura de Historia y Cs. Sociales.	
Capacitación Docente.	
Posición del docente hacia los programas de asignatura que se aplican en la educación de adultos.	
Cambios en los programas de la asignatura de Historia y Cs. Sociales en la última década.	
Coherencia entre los programas de la asignatura y las necesidades actuales del estudiante.	

Efectos de estos cambios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	
Disposición e interés que muestran los estudiantes frente a la asignatura de Historia y Cs. Sociales.	
Fundamentos teóricos del currículum de Historia y Cs. Sociales.	
Ejecución de los OF y CMO dispuestos por el Ministerio de Educación para la asignatura de Historia y Cs. Sociales.	
Disponibilidad y uso de estrategias y herramientas didácticas.	
Estrategias Evaluativas.	

VI. REFERENCIAS.

6.1. Libros.

- Ander- Egg, E. (1982). La Recopilación Documental. En *Técnicas de Investigación Social* (pp. 211- 223). Buenos Aires: Humanitas.
- Axford, R. (1976). *Fundamentos y propósitos de la educación de adultos*. Buenos Aires: Troquel.
- Berstein, R. (1983). *Clase y pedagogías visibles e invisibles*. Madrid: Akal.
- Cabello, M. (1997): *Didáctica y Educación de personas adultas. Una Propuesta para el desarrollo curricular*. España: Aljibe.
- Cerda, H. (1991). Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la Recolección de Datos e Información. En *Los Elementos de la Investigación* (pp. 235- 339). Bogotá: El Búho.
- CEIA MASS (2012). *Proyecto Educativo Institucional CEIA “Mons. Alfredo Silva Santiago”*. Concepción: Autor.
- CEIA Hualpencillo (2013). *Proyecto de Desarrollo Institucional 2013*. Hualpén: Autor.
- CEIA Las Américas (2013). *Proyecto Educativo Institucional C.E.I.A.P. Las Américas*. Talcahuano: Autor.
- Comisión Económica para América Latina & Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: Tarea.
- Estebaran, A. (1995). *La Innovación Como Formación: Análisis de Diferentes Dimensiones para la Evaluación de las Innovaciones Educativas*. Madrid. Universitas.
- Fernández, N. (2001). *Andragogía: su ubicación en la educación continua*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flecha, J. (1997). *Compartiendo Palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo*. Paidós. Barcelona.

- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad EAFIT.
- Hoyos, S. (2004). *Currículo y planificación educativa*. Colombia: Magisterio.
- Jarvis, P. (1989). *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*. Barcelona: Cooperativa El Roure.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Knowles, Ma. (1977). *El Movimiento de la Educación para Adultos en los EE.UU.* Nueva York: Krieger Publishing.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje en los adultos*. México: Oxford.
- Lindeman, E. (1926) *El significado de la Educación de Adultos*. Paidós. Barcelona.
- Ministerio de Educación. (2004). *Marco Curricular de la Educación Básica y Media de Adultos. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos y Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2008). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA)*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Introducción. Bases Curriculares 2013*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos Chile*. Santiago: Autor.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (1994). *La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: SDL Impresores.
- Panqueva, J. (1995). *Concepciones teóricas, modelos y teorías curriculares*. Bogotá: Secretaría de educación departamental de Risalda- CEP.
- Pascual, A. (2000). *Hacia una sociología curricular de personas adultas*. Barcelona: Octaedro.

- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel Education.
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti, E. (2000). *Socialización*. Buenos Aires: UNESCO.
- Torrado, N. (2002). *La educación de adultos*. Universidad de Puerto Rico.
- Torres, C. (1995). *La Política de la Educación No Formal en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Tough, A. (1979). *Proyecto. El aprendizaje en adultos*. Toronto: Instituto de Estudios en Educación.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. España: Anthropos.
- UNESCO/UNISEF (1994). *La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Seminario consulta: “Educación de adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo”. Bogotá. Colombia. 22-27 mayo 1992.

6.2. Artículos de Revistas Científicas.

- Álvarez, C. & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, Vol. 28 (1), 1- 12.
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista: la entrevista semi estructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 5 (10), 29- 37.
- Brusilovsky, S. & Cabrera, M. E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, Vol. 12 (38), 277- 311.
- Espinoza, O., Castillo, D. & González, L. (2013). Perfiles de Estudiantes de las Modalidades de Educación de Adultos: Una aproximación desde las cifras. *Documento de Trabajo PIIE*, (2), 1- 40.

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos?. *Butletí LaRecerca*, (7), 1- 13.
- Infante, M. & Letelier, M. (2005). Educación de Adultos y Diversidad. *Pensamiento Educativo*, Vol. 37, 233- 250.
- Medina, O. (2000). Especificidad de la Educación de Adultos. Bases Psicopedagógicas y Señas de Identidad. *Educación XXI*, (4), 91- 140.
- Osorio, J. (2013). Desafíos Docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, (19), 57- 65.
- Posada, J. (2009). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (29), 3- 30.
- Ramírez, H. (2013). Educación de Adultos en Chile. www.izquierdas.cl, (16), 175- 197.
- Rodríguez, J. A. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa. *Investigación Educativa*, Vol. 7 (12), 23- 40.
- Weiss, E. (2000). En la Escuela: Sociología de la experiencia escolar. *Investigación Educativa*, Vol. 5 (10), 355- 370.

6.3. Tesis

- Acuña, E., Balcazar, B., Barra, J., Bascuñán, S., Córdova, M. & Figueroa, A. (1990). *Desarrollo histórico de la educación para adultos en Chile* (Tesis de Grado). Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Sepúlveda, L. (s.f.). *Volver a Intentarlo: Proyecto educativo laboral de jóvenes pobres. Una aproximación de la antropología socio- cultural a la discusión sobre exclusión social en el Chile actual* (Tesis de Doctorado). Universidad Arcis, Santiago.

6.4. Documentos Electrónicos.

- *Capítulo III: Recopilación de Datos en la Investigación Documental.* (2013). Recuperado de: drfelixa.com/uvmtlalpan/mij/capIII.doc
- Cárdenas, M. (2009). *Investigación Educativa.* Recuperado de: <https://martha70691.wordpress.com/>
- Resultado Encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2009) Recuperado En: http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/01/resultados_casen_2009.pdf
- Resultado Encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2007) Recuperado En: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/Pobreza.pdf>
- Resultado Encuesta Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2012) Recuperado En: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/CASEN_2011.pdf
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Recuperado de: <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Giddens%20%20La%20constituci%C3%B3n%20de%20la%20sociedad%20Bases%20para%20la%20teor%C3%ADa%20de%20la%20estructuraci%C3%B3n%20cap.%2001%20y%202.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) Recuperado En: <http://www.ine.es/>
- Jorge, P. (s.f.). *Currículo, tendencias curriculares, y la educación de personas jóvenes y adultas.* Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=documento#s3>
- Ministerio de Educación. ... *¿En qué consiste?.* Recuperado de: http://www.epja.mineduc.cl/index2.php?id_portal=19&id_seccion=4617&id_contenido=24692

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Panqueva, J. (s.f). *Teorías y Tendencias Pedagógicas*. Recuperado de : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ugc.edu.co/webmaster/intranet/documentos/Teoriasytendenciaspedagogicasycurriculares.pdf>